

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



CONHECIMENTO METACOGNITIVO NA ESCRITA
PERSPETIVAS DOS ALUNOS DO NONO ANO

Carolina Maria Batista Chambel

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



CONHECIMENTO METACOGNITIVO NA ESCRITA
PERSPETIVAS DOS ALUNOS DO NONO ANO

Carolina Maria Batista Chambel

Dissertação orientada pela Prof^ª Doutora Ana Margarida Veiga Simão

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

“Sem leitores não há livros...o leitor é que faz o livro”

José Saramago

*“Compor tem muito a ver com opções e saber assumir as
decisões que se toma em relação aos passos da composição”*

Tiago Bettencourt

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho é marca de mais uma etapa da minha vida. Por isso, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma importante e decisiva para a sua concretização.

À Prof.^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão e à Anabela Malpique agradeço a orientação, acompanhamento e a oportunidade que me deram de participar num projeto tão interessante na área da autorregulação na escrita.

Gostaria de expressar o profundo agradecimento aos alunos que “fizeram” este estudo, agradeço a sua disponibilidade e partilha dos seus conhecimentos.

À minha família, em particular à minha mãe, por todo o suporte e encorajamento ao longo da construção deste projeto e por sempre apoiar as minhas decisões.

Um abraço muito especial à Ana Isabel, à Catarina e ao Nuno pelo tempo, atenção e por tudo o que acrescentaram a este trabalho.

Resumo

Os objetivos deste estudo passaram por avaliar o conhecimento metacognitivo na escrita de estudantes do nono ano ($N= 31$) em relação aos processos e estratégias de autorregulação que podem ser empregues ao longo do processo de composição escrita do texto argumentativo. Para além disso, pretendeu-se compreender quais as variáveis que, na perspetiva dos alunos, explicam as dificuldades na escrita.

A metodologia qualitativa foi a eleita para responder aos objetivos definidos, sendo que os dados obtidos, a partir de entrevistas, foram submetidos a uma análise de conteúdo.

Da análise dos resultados emergem diferentes conceções dos alunos sobre a competência escrita e as características da boa escrita. A maioria dos alunos foca-se nos mecanismos da escrita e nos procedimentos substantivos. Registam-se lacunas no conhecimento declarativo, processual e condicional/estratégico na medida em que a maioria dos alunos não demonstram uma visão integrada das características do texto argumentativo nem consciência da natureza recursiva e autorregulatória do processo de composição de escrita deste género textual. Grande parte dos alunos (90,32%) atribui as dificuldades na escrita a variáveis pessoais. As estratégias comportamentais são tidas como aquelas que os alunos mais valorizam (82,76%) quando se confrontam com dificuldades na escrita. Neste sentido, os estudantes revelam não conhecer a variedade e o valor funcional do tipo de estratégias de autorregulação (metacognitivas, cognitivas, motivacionais e comportamentais) que podem mobilizar para gerir e regular eficazmente o processo de composição do texto argumentativo, em função das exigências da tarefa e do contexto.

À luz dos resultados, discutem-se as implicações, analisam-se os contributos deste estudo para estudos futuros e as suas potencialidades para intervenções psicoeducacionais.

Palavras-chave: Conhecimento metacognitivo na escrita; Conceções associadas às dificuldades na escrita; Estratégias de autorregulação; Texto argumentativo

Abstract

The objectives of this study consisted in the evaluation of metacognitive knowledge in ninth year students' writing ($N= 31$) regarding the self-regulation processes and strategies that can be employed throughout the writing composition of the argumentative text. Furthermore, it was also this study's intention to understand which variables would explain, in the students' point of view, the difficulties students have when writing.

Qualitative methodology was chosen to answer the established objectives and the data obtained, through interviews, was submitted to a content analysis.

Analysis of the data reveals students' conceptions of the writing skill and the characteristics of good writing. Most of their responses centered on production and substantive procedures for writing. Gaps in the declarative, procedural and conditional/strategic knowledge were registered to the extent that most of the students fail to demonstrate an integrated vision of the characteristics of the argumentative text or awareness of the recursive and self-regulatory nature of the writing composition process of this type of text. Most of the students (90,32%) attribute the difficulties students have when writing to personal variables. Behavioural strategies are the ones students valorise the most (82,76%) when confronted with difficulties in writing. Thus, students reveal a lack of awareness of the variety and functional value of the type of self-regulation strategies (metacognitive, cognitive, motivational and behavioural) which they can mobilise to manage and regulate effectively the writing composition process of the argumentative text, according to the demands of the task and context.

In light of these findings, the implications are discussed, the contributions of this study for future ones are analysed and its potential for psychoeducational interventions.

Keywords: Metacognitive knowledge in writing; Conceptions associated with the difficulties in writing; Self-regulation strategies; Argumentative writing

Índice

Introdução	1
A Autorregulação na Escrita.....	2
<i>Modelos explicativos do processo de composição escrita e sua autorregulação</i>	<i>2</i>
<i>Modelo de Flower e Hayes</i>	<i>2</i>
<i>Modelos de Bereiter e Scardamalia</i>	<i>3</i>
<i>Modelo de Hayes</i>	<i>4</i>
<i>Modelo Sociocognitivo de Zimmerman e Risemberg</i>	<i>5</i>
O Conhecimento Metacognitivo na Escrita	7
<i>Estudos na área do conhecimento metacognitivo na escrita</i>	<i>9</i>
O presente estudo: definição do problema, objetivos e questões de investigação....	13
Método	18
<i>Participantes</i>	<i>18</i>
<i>Procedimento</i>	<i>19</i>
<i>Análise de Dados.....</i>	<i>21</i>
Resultados e Discussão	23
Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas	58
Lista de Anexos	64

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensões associadas às dificuldades na escrita

Figura 2. Variáveis pessoais associadas às dificuldades na escrita

Figura 3. Estratégias de autorregulação face às dificuldades na escrita

Figura 4. Estratégias comportamentais face às dificuldades na escrita

Introdução

A escrita é uma ferramenta essencial na aprendizagem (Graham, 2006) e tornou-se numa das mais importantes competências exigidas na sociedade atual pela sua transversalidade aos vários contextos de vida das pessoas. Ela é um instrumento poderoso de expressão pessoal e comunicação com os outros. Aprender a escrever é aprender a pensar na medida em que a escrita permite aos estudantes desenvolver capacidades metacognitivas como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A escrita é uma competência chave da literacia do século XXI (van Kraayenoord, Moni, Jobling, Elkins, Koppenhaver, & Miller, 2011) ocupando uma parte importante dos currículos ao longo da escolaridade. Os estudantes são confrontados com um conjunto de tarefas de composição escrita em contexto escolar nas quais demonstram o seu conhecimento (Graham, 2006). A nível escolar, os alunos são maioritariamente avaliados pelos professores através de tarefas que envolvem a expressão escrita. Deste modo, a aprendizagem em contexto escolar é inseparável da escrita (Mateos, Villalón, Dios, & Martín, 2007). Como Hidi e Boscolo (2006) referem, quando um aluno é confrontado com uma tarefa de escrita, ele tem de tomar decisões relativamente à abordagem e às estratégias a adotar face à tarefa, ou seja, a escrita exige autorregulação. Neste sentido, pode considerar-se que saber autorregular e gerir o processo de composição escrita é uma competência transversal no percurso escolar de qualquer aluno e, portanto, uma competência a aprender e a desenvolver em vários contextos ao longo da vida. Por isso, a escrita tem sido e é atualmente um importante objeto de estudo na Psicologia Educacional.

Ao longo do tempo, foram surgindo mudanças na forma como se conceptualiza a escrita e o processo de composição escrita. Como tal, essas mudanças refletem-se nas implicações que as respetivas concepções têm ao nível do ensino da escrita e intervenção psicológica nesta área.

Antes dos anos sessenta, o estudo da escrita centrava-se no produto escrito (Poplin, Gray, Larsen, Banikowski, & Mehring, 1980) e os processos cognitivos mediante os quais os escritores compunham um texto eram negligenciados. Hoje, os modelos e teorias reconhecem e enfatizam o papel crítico dos processos e estratégias de autorregulação no processo de composição escrita. De acordo com Kaplan, Lichtinger e Gorodetsky (2009), a autorregulação da aprendizagem é um constructo

multidimensional que abarca um conjunto de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 1990a, 1990b). A investigação neste campo tem-se centrado em identificar as estratégias de autorregulação que os estudantes, com conhecimento estratégico, empregam no sentido de gerirem o seu próprio processo de aprendizagem e atingirem determinados objetivos (Zimmerman, 1989b, 1990a).

A Autorregulação na Escrita

Hoje acredita-se que o sucesso na escrita requer por um lado conhecimento estratégico (Englert, Raphael, Tear, & Anderson, 1988; Saddler & Graham, 2007) e, por outro, a aquisição e coordenação de elevados níveis de autorregulação e estratégias para regular o processo de composição (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Neste sentido, vários modelos têm orientado a investigação científica na área da escrita, nomeadamente o modelo de Flower e Hayes (1981), mais tarde revisto por Hayes (1996), o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) e o modelo sociocognitivo de Zimmerman e Risemberg (1997a). Cada modelo teórico contribui com novos elementos para a compreensão e reconhecimento da natureza autorregulatória do processo de composição escrita.

Modelos explicativos do processo de composição escrita e sua autorregulação

Modelo de Flower e Hayes

O modelo proposto por Flower e Hayes (1981) conceptualiza a escrita em três grandes componentes: o *contexto da tarefa* de escrita, a *memória de longo prazo* do escritor e os *processos cognitivos* envolvidos na escrita. O *contexto da tarefa* envolve os instrumentos ou os recursos a que o escritor recorre durante o processo de composição. A *memória de longo prazo* inclui o conhecimento armazenado a que o escritor recorre à medida que vai compondo o texto.

Este conhecimento acumulado refere-se ao *conhecimento do tema*, da *audiência*, do *género textual* e a possíveis *planos de ação* que orientam o processo de composição escrita. Em conjunto, o *contexto da tarefa* e a componente de *memória de longo prazo* influenciam os *processos de planeamento, tradução e revisão*. O *planeamento* envolve três subprocessos: a *geração de ideias*, a *organização das ideias* e o *estabelecimento de*

objetivos. Desta forma, escritor gera ideias acedendo a informação da memória de longo prazo ou do contexto, organiza-a e dá-lhe significado e estrutura, no sentido de a adaptar a um potencial leitor. No *processo de tradução*, o escritor transforma as ideias em palavras escritas, o que requer *conhecimento do vocabulário* e aspectos formais da linguagem escrita. O *processo de revisão* é contínuo e envolve uma avaliação do texto por parte do escritor tendo por base critérios internos e as expectativas da audiência (Benton, Sharp, Corkill, Downey, & Khramtsova, 1995).

Como refere Graham (2006), o modelo de Flower e Hayes (1981) destaca as exigências da boa competência escrita: uma atividade autodirigida que envolve a mobilização de várias estratégias no sentido de o escritor atingir os seus objectivos. De acordo com este modelo, o processo de composição escrita não é uma sequência de estádios e, por isso, não segue necessariamente uma sequência linear. Assim sendo, o *processo de revisão* pode conduzir a um novo ciclo de *planeamento* e *tradução* à medida que o escritor compõe e monitoriza o progresso, sabendo quando passar de um processo para outro (Flower & Hayes, 1981).

Um elemento central no modelo desenvolvido por Flower e Hayes (1981) é o *conhecimento do tema*, da *audiência* e dos *planos* do escritor contidos na memória a longo prazo. De acordo com este modelo, a escrita requer por parte de um escritor competente a orquestração deste conhecimento com processos cognitivos específicos (planeamento, tradução e revisão), enquanto este tem de atender, em simultâneo, às exigências ou atributos da tarefa de escrita a realizar.

Modelos de Bereiter e Scardamalia

As teorias de Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987) motivaram uma série de estudos sobre as diferenças individuais relativamente ao uso de processos e estratégias autorregulatórias na escrita. Foi a partir da análise do processo de composição de diferentes escritores que Bereiter e Scardamalia (1987) avançaram com dois modelos para descrever diferentes processos de composição: o modelo *knowledge-telling* e o modelo *knowledge-transforming*.

O modelo *knowledge-telling* inclui mais dois componentes para além do próprio *knowledge-telling*: a *representação mental da tarefa* e a *memória de longo prazo*, que

engloba o *conhecimento do tema* e o *conhecimento linguístico e declarativo* sobre o género textual a ser produzido. O modelo *knowledge-telling* remete para o facto de a informação não ser transformada nem adaptada ao leitor e, por conseguinte, refletir baixos níveis de autorregulação e de competência escrita por parte do escritor. De acordo com este modelo, o escritor vai escrevendo o que sabe sobre o tema e cada frase estimula a geração de outra ideia e assim sucessivamente.

O modelo *knowledge-transforming* destaca a representação mental da tarefa por parte do escritor e descreve um processo de composição mais autorregulado, envolvendo a adaptação do conteúdo ao leitor e a um contexto específico.

Modelo de Hayes

Em 1996, Hayes atualizou e expandiu o modelo que tinha desenvolvido em conjunto com Flower em 1981. Neste modelo, o autor acrescentou uma *componente social* ao *contexto da tarefa*, considerando a *audiência* e a *leitura de outros textos* durante o processo de composição escrita.

Para além dos aspetos contextuais, Hayes (1996) incluiu uma *componente motivacional/afetiva* que compreende *objetivos, crenças e atitudes* que influenciam o processo de composição escrita. A componente de *memória de longo prazo* passou a incluir o *conhecimento linguístico*, o conhecimento do *género textual* e de *estratégias* para realizar tarefas de escrita específicas, para além do *conhecimento do tema* e da *audiência*. Nesse modelo, o *conhecimento*, os *processos cognitivos* e sobretudo *motivacionais* (objetivos, atitudes e crenças) operam em conjunto ao longo do processo de composição escrita.

Os modelos descritos (Bereiter & Scardanalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) partem do pressuposto que os escritores acedem a diferentes tipos de conhecimento durante o processo de composição. Este conhecimento inclui *conhecimento do tema*, *conhecimento da tarefa*, *conhecimento linguístico*, *conhecimento do género textual*, *consciência do leitor* e *conhecimento de estratégias de autorregulação* para gerir eficazmente o processo de composição numa determinada tarefa de escrita (Hayes, 1996).

Modelo Sociocognitivo de Zimmerman e Risemberg

No modelo de Flower e Hayes (1981), no modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) e no modelo de Hayes (1996) há um foco na importância do conhecimento e dos processos cognitivos para o desenvolvimento da competência escrita. No entanto, à exceção de Hayes (1996), os primeiros modelos explicativos da escrita focam-se excessivamente nos aspetos cognitivos e metacognitivos, deixando para segundo plano questões motivacionais e do desempenho na escrita (Zimmerman & Risemberg, 1997b).

Apesar da sua importância, os modelos anteriores falham em não considerar o *contexto*, os *processos* mediante os quais o escritor regula o seu comportamento durante o processo de composição escrita bem como os *fatores* que promovem ou dificultam o desenvolvimento da autorregulação na escrita (Graham & Harris, 2000). O modelo de Zimmerman e Risemberg (1997a) providencia a descrição mais compreensiva da autorregulação no processo de composição escrita.

Zimmerman e Risemberg (1997a), basearam-se na perspectiva sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 1989a, 1990a, 1990b) para descrever a autorregulação na escrita como “*self-initiated thoughts, feelings and actions that writers use to attain various literacy goals, such as improving their writing skills as well enhancing the quality of the text they create*” (Zimmerman & Risemberg, 1997a, p.76).

Zimmerman e Risemberg (1997a) conceptualizam a autorregulação na escrita de acordo com uma *visão triádica* que envolve três componentes: a *pessoa*, o *comportamento* e o *contexto*. De acordo com este modelo, a autorregulação na escrita ocorre quando o escritor mobiliza processos pessoais para regular estrategicamente o seu comportamento ou o contexto durante o processo de composição (Graham & Harris, 1997; Zimmerman, 1989a).

Esta visão triádica permitiu a estes investigadores identificar um conjunto de estratégias de autorregulação para gerir o processo de composição escrita, a partir da experiência de escritores famosos. Estas estratégias de autorregulação foram agrupadas em três categorias: estratégias para regular o comportamento, o contexto e processos pessoais (Zimmerman & Risemberg, 1997a). Estas passam pelo *planeamento*, *revisão*, *estabelecimento de objetivos*, *gestão do tempo*, *pesquisa de informação*, *auto-monitorização*, *auto-verbalização*, *autoavaliação*, *autorreforço*, *procura de apoio*

social, eleição/criação um ambiente de trabalho, self-selected models e mental imagery (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Risemberg, 1997a). Por exemplo, um escritor regula o *contexto*, elegendo ou adaptando um contexto ideal para a escrita; controla o seu *comportamento* usando estratégias de autoverbalização para facilitar a geração de ideias e regula-se a si próprio estabelecendo objetivos para a tarefa de escrita. Estas três categorias de estratégias (estratégias para controlar o comportamento, o contexto e os processos) atuam de acordo com uma lógica de interação recíproca (Zimmerman, 1990a, 1990b).

Zimmerman e Risemberg (1997a) propõem que os bons escritores gerem o processo de composição escrita mobilizando e empregando um conjunto de estratégias de autorregulação (comportamentais, cognitivas, metacognitivas e motivacionais) cuja eficácia e utilidade vão sendo avaliadas/monitorizadas pelo escritor, em função da interpretação do *feedback* e dos resultados obtidos. Bandura (citado por Zimmerman, 1989a) destaca a relevância da *enactive experience*, uma vez que ela permite “obter *feedback* da eficácia pessoal bem como do conhecimento declarativo e autorregulatório” (Zimmerman, 1989a, p. 335).

Zimmerman e Risemberg (1997a) e Graham e Harris (2000) propõem que o desenvolvimento da boa competência escrita depende de elevados níveis de autorregulação no processo de composição escrita. Tal como Zimmerman e Risemberg (1997a) reforçam, muitos estudantes reconhecem que para se tornarem bons escritores devem ter um vasto vocabulário e conhecer regras gramaticais. No entanto, parecem estar menos “conscientes” da necessidade de elevados níveis de autorregulação no processo de composição escrita. Graham e Harris (1997) consideram que para uma boa competência escrita, para além das dimensões autorregulatórias (cognitiva, metacognitiva, motivacional e comportamental), é necessário ter em conta o *conhecimento declarativo* e *conhecimento estratégico* do escritor. A relevância do papel do *conhecimento metacognitivo* (declarativo, estratégico e autorregulatório) esteve sempre presente na perspetiva sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 1989a, 1990a, 1995).

O Conhecimento Metacognitivo na Escrita

Flavell (1979, p. 907) definiu o conhecimento metacognitivo como “o conhecimento ou as crenças sobre a forma como dados fatores ou variáveis influenciam o curso ou o resultado de esforços cognitivos”. Esses fatores ou variáveis dividem-se em três grandes categorias: *pessoa, tarefa e estratégias*. O conhecimento metacognitivo inclui o conhecimento de estratégias que podem ser utilizadas em diferentes tarefas, o conhecimento das condições sob as quais essas estratégias devem ser empregues, a extensão com que essas estratégias são eficazes e o conhecimento do *self* (Flavell, 1979). Nesta medida, o conhecimento metacognitivo engloba o conhecimento de estratégias cognitivas e metacognitivas (Flavell, 1979) de monitorização do progresso numa dada tarefa.

Paris, Lipson e Wixson (1983) distinguem três tipos de conhecimento metacognitivo: *conhecimento declarativo* (saber que estratégias existem), *conhecimento processual* (saber como utilizar as estratégias) e *conhecimento condicional* (saber quando e porquê fazer uso de dadas estratégias).

Wong (1999, citado por Lin, Monroe, & Troia, 2007) define o conhecimento metacognitivo na escrita como uma consciência individual dos objetivos e dos processos bem como da natureza autorregulatória do processo de composição escrita.

Raphael, Englert e Kirschner (1989) propõem três tipos de *conhecimento metacognitivo* na escrita: *conhecimento declarativo*, *conhecimento processual* e *conhecimento condicional*. O *conhecimento declarativo* (Raphael et al., 1989) refere-se ao conhecimento do escritor sobre o tema, objetivos, natureza, estrutura e organização de uma tarefa de escrita. O *conhecimento declarativo* inclui conhecimento relativo às estratégias que podem ser empregues no processo de composição escrita, às características da boa competência escrita e crenças de autoeficácia da pessoa enquanto escritor. Paris e colaboradores (1983) consideram que este tipo de conhecimento sustenta o estabelecimento de objetivos e o recurso a estratégias adaptadas a eventuais mudanças e exigências na natureza da tarefa de escrita.

O *conhecimento processual* inclui informação relativamente à forma como as estratégias de autorregulação devem ser efetivamente utilizadas ao longo do processo de composição escrita (Raphael et al., 1989). O *conhecimento declarativo* e *conhecimento processual* enfatizam as competências necessárias a uma boa escrita, o conhecimento de

quais estratégias de autorregulação mobilizar ao longo do processo de composição escrita e como executar ou aplicar tais estratégias.

No entanto e tal como reforçam Paris e colaboradores (1983), estes dois tipos de conhecimento não compreendem mediante que condições o escritor deve selecionar e utilizar determinadas estratégias. É neste domínio que surge o *conhecimento condicional* que abarca a dimensão de aprender a ser estratégico e reconhecer a utilidade e valor funcional das estratégias (Lorch, Lorch, & Klusewitz, 1993; Paris et al., 1983; Pintrich, 2002), ou seja, saber mediante que condições e em que momento o uso de dadas estratégias é relevante de forma a garantir a gestão e autorregulação do processo de composição escrita. O *conhecimento condicional* ajuda o escritor a moldar o *conhecimento declarativo* e *processual* no sentido de adaptar o seu comportamento e a utilização de estratégias e recursos às características da tarefa e exigências do contexto (Garner, 1990; Paris et al., 1983; Pintrich, 2002).

Pintrich (2002) reorganiza esta estrutura e considera a existência do *conhecimento estratégico* (conhecimento dos estudantes sobre estratégias metacognitivas e cognitivas de autorregulação); do *conhecimento da tarefa*, que engloba o *conhecimento condicional* e *contextual*, e ainda uma variável pessoal de autoconhecimento que está incluída na dimensão cognitiva e motivacional do desempenho. Esta última dimensão inclui também crenças de autoeficácia, o interesse e o valor atribuído à tarefa de escrita (Pintrich, 2002).

Pintrich (1999) distingue assim estratégias metacognitivas e estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas (Pintrich, 1999) referem-se a um conjunto de estratégias que permitem, ao estudante, definir os seus objetivos perante uma tarefa e autoavaliar-se de modo a monitorizar o seu próprio comportamento para os atingir. As estratégias cognitivas referem-se ao modo como os estudantes elaboram, organizam e utilizam o seu pensamento numa dada tarefa (Pintrich, 1999).

Estudos na área do conhecimento metacognitivo na escrita

No domínio da escrita, vários estudos realizados têm avaliado o conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) que os alunos possuem sobre a boa competência escrita e o processo de composição escrita.

Englert e colaboradores (1988) avaliaram o conhecimento metacognitivo (declarativo e processual) do processo de composição escrita, comparando alunos do quinto e sexto ano com e sem dificuldades de aprendizagem. Estes concluíram que os alunos com dificuldades de aprendizagem estavam menos conscientes do próprio processo de composição e de estratégias e procedimentos que poderiam utilizar para gerir e regular o processo de composição escrita. Neste mesmo estudo, emergiram, por isso, diferenças no que respeita ao conhecimento dos alunos para fazer uso de estratégias de autorregulação, sendo que os alunos mais competentes estavam mais conscientes dos processos autorregulatórios envolvidos no processo de composição escrita (Englert et al., 1988).

Os resultados obtidos por Wong, Wong e Blenkinsop (1989) convergem com os de Englert e colaboradores (1988). Neste estudo, foram analisados os problemas cognitivos e metacognitivos que adolescentes com dificuldades de aprendizagem evidenciavam no domínio da escrita. Estes investigadores questionaram e compararam um conjunto de alunos do oitavo ano de escolaridade, com e sem dificuldades de aprendizagem, sobre a escrita. Os dados obtidos indicam que os alunos sem dificuldades de aprendizagem evidenciam um conhecimento mais amplo e uma visão mais subjetiva do que é a boa escrita, relacionando-a com a autoexpressão individual. Por outro lado, os alunos com dificuldades de aprendizagem conceptualizam a escrita de uma forma mais superficial, dando uma maior ênfase aos seus mecanismos (ex: pontuação correta, ortografia) do que aos processos metacognitivos envolvidos na escrita (Wong et al., 1989).

Graham, MacArthur e Schwartz (1993) avaliaram e compararam o conhecimento declarativo, processual e condicional de estudantes do quarto, quinto, sétimo e oitavo ano, com e sem dificuldades de aprendizagem, sobre as características da boa competência, o processo de composição escrita, a forma como os bons escritores escrevem e os fatores que influenciam as dificuldades dos alunos quando estes escrevem. Os investigadores utilizaram um protocolo de entrevista construído pelos

próprios para o efeito e concluíram que os estudantes sem dificuldades de aprendizagem conceptualizam a escrita de uma forma mais compreensiva, sendo que mais de 90% das suas respostas obtidas se focavam nas estratégias para regular o processo de composição escrita e nos mecanismos da escrita como a gramática e a ortografia (Graham et al., 1993). De acordo com os investigadores, os alunos com mais competência escrita dispõem de um conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) mais compreensivo (Graham et al., 1993). Resultados semelhantes foram obtidos num estudo levado a cabo por Saddler e Graham (2007).

Saddler e Graham (2007) avaliaram o conhecimento declarativo, processual e condicional de dois grupos de alunos do quarto ano, em função da competência escrita. As conclusões remetem para o facto de, por um lado, os alunos mais competentes terem um maior conhecimento dos atributos de uma boa escrita, revelarem-se mais conscientes dos processos envolvidos na escrita, e, por outro, identificarem estratégias que podem ser utilizadas quando se escreve um texto para uma criança mais nova e de reconhecerem o valor da procura de apoio social quando se confrontam com dificuldades na escrita.

Lin e colaboradores (2007) avaliaram o conhecimento dos atributos da boa competência escrita e do processo de composição de alunos do segundo ao oitavo ano do ensino básico. Os autores compararam alunos com e sem dificuldades de aprendizagem em função do ano de escolaridade e da sua competência escrita. Lin e colaboradores (2007) concluíram que os estudantes do sexto ao oitavo ano com maior competência escrita evidenciavam uma visão mais global e integrada do processo de composição escrita e consciência do leitor, através da identificação de um conjunto de estratégias de autorregulação adaptadas em função da tarefa de escrita e do contexto. Os autores demonstraram que os alunos com maior competência escrita e sem dificuldades de aprendizagem tinham um maior conhecimento metacognitivo. Os estudantes mais competentes na escrita referiram-se ao uso da imaginação e à importância do leitor compreender o texto escrito, enquanto os alunos com dificuldades enfatizavam e centravam-se aspetos convencionais quando definiam os atributos da boa escrita. Na perspectiva dos alunos, a dificuldade em gerar ideias, a falta de atenção nas aulas e compreensão das instruções dadas pelo professor são os motivos que explicam as dificuldades na escrita. Os alunos mais competentes mostraram ter uma visão mais sofisticada do processo de composição escrita, identificando um conjunto de estratégias

a usar no planeamento bem como alterações no conteúdo, na sintaxe e estrutura do texto escrito durante o processo de revisão. Estes estudantes revelaram possuir um bom conhecimento declarativo do texto argumentativo, identificando características específicas deste género textual (Lin et al., 2007).

Gillespie, Olinghouse e Graham (2013) entrevistaram estudantes do quinto ano e demonstraram que estes possuem uma conceção pouco desenvolvida do processo de composição escrita e das características do texto argumentativo. Das respostas dos estudantes às questões relativas à boa competência escrita e às variáveis associadas às dificuldades, 76% dos alunos focaram-se nos procedimentos substantivos do processo de composição escrita. As respostas relativas às características do texto argumentativo foram dominadas pelo conhecimento da tarefa de escrita e atributos ou elementos estruturais deste género textual (48%) (Gillespie et al., 2013).

Estes estudos mostram que os estudantes que revelam uma maior competência na escrita apresentam um maior conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) e uma conceção mais compreensiva dos atributos da boa escrita, centrando-se mais no processo de composição escrita do que no produto textual final (Englert et al., 1988; Graham et al., 1993; Lin et al., 2007; Saddler & Graham, 2007; Wong et al., 1989).

Na mesma linha e utilizando a mesma metodologia, Olinghouse e Graham (2009) entrevistaram alunos do quarto ano e concluíram que estes possuem um maior conhecimento dos processos substantivos da escrita e reconhecem o papel da motivação no processo de composição. Olinghouse e Graham (2009) sugerem ainda que os estudantes do quarto ano de escolaridade parecem associar o sucesso e as dificuldades na escrita a variáveis que não são facilmente mutáveis (ex.: aptidões), sendo este um pressuposto que necessita de ser alvo de mais atenção e de uma melhor compreensão, em particular com estudantes a frequentar outros anos de escolaridade.

Desta forma, existem estudos que estabelecem uma relação positiva entre o conhecimento do processo de composição escrita e a boa competência escrita (Englert et al., 1988; Lin et al., 2007; Saddler & Graham, 2007). O estudo de Schoonen e Gloppe (1996) também suporta esta premissa. Os autores estudaram o conhecimento metacognitivo de alunos do nono ano na escrita e a performance de alunos com diferentes níveis de competência. Estes concluíram que os escritores com uma elevada

competência escrita demonstravam um maior conhecimento declarativo sobre as características da boa escrita e focavam-se mais na organização e estrutura textual, enquanto os escritores com uma menor nível de competência se centravam em aspetos convencionais como a ortografia, pontuação, gramática.

Para além do conhecimento do processo de composição escrita, o conhecimento de diferentes géneros textuais também parece estar positivamente relacionado com o sucesso na escrita (Ferretti, Lewis, & Andrews-Weckerly, 2009; Olinghouse & Graham, 2009). Estas evidências empíricas suportam o facto de o conhecimento desempenhar um papel central na maior parte dos modelos teóricos da escrita desenvolvidos nas últimas décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996). Neste sentido, pode dizer-se que o conhecimento é um elemento fundamental para o desenvolvimento da boa competência escrita na medida em que o escritor acede a diferentes tipos de conhecimento (ex.: conhecimento do tema, da tarefa, do género textual, da audiência) durante o processo de composição escrita (Saddler & Graham, 2007).

Graham (2006) considera que os alunos mais competentes na escrita têm um maior conhecimento do processo de composição escrita. Tal como os estudos revistos apontam, os estudantes com uma maior competência escrita possuem uma conceção mais completa do que é escrever bem, uma maior consciência do processo de composição bem como um maior conhecimento dos diferentes géneros textuais e das estratégias que podem ser utilizadas para regular o processo de composição escrita (Englert et al., 1988; Graham et al., 1993).

O presente estudo: definição do problema, objetivos e questões de investigação

De acordo com Graham e colaboradores (1993), os alunos com mais competência escrita dispõem de um conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) mais compreensivo.

Os estudos existentes têm-se focado na avaliação do conhecimento metacognitivo que os alunos têm da boa competência escrita e do processo de composição escrita em termos gerais. Existem poucos estudos neste domínio que se focam numa tarefa de escrita concreta ou em géneros textuais específicos (Gillespie et al., 2013; Lin et al., 2007; Olinghouse & Graham, 2009). Torna-se então pertinente fazê-lo dado que a literatura sugere que as estratégias mobilizadas pelos alunos variam em função da natureza da tarefa (Doyle, 1983) e, portanto, que os alunos adaptam as estratégias de acordo com as exigências da tarefa de escrita com a qual são confrontados. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987) e Beauvais, Olive e Passerault (2011) diferentes estratégias são mobilizadas para escrever diferentes tipos de textos ou géneros textuais, sendo esta uma das variáveis com mais impacto no desempenho dos estudantes no que respeita à qualidade dos textos produzidos.

Segundo Graham e colaboradores (1993), Castelló, Iñesta e Monereo (2009) e Winne (2011), o conhecimento metacognitivo pode explicar a forma como os estudantes conceptualizam a tarefa e também como estes regulam o processo de composição escrita. São poucos os estudos levados a cabo que se centram no conhecimento metacognitivo que os alunos possuem do processo de composição escrita relativamente a uma tarefa de escrita ou a um género textual específico (Graham & Harris, 2009; Malpique & Veiga Simão, 2012). A este nível, a exceção encontra-se nos estudos de Lin e colaboradores (2007), Olinghouse e Graham (2009), e de Gillespie e colaboradores (2013) que se focam em géneros textuais específicos. Dentro deste campo, os estudos de Lin e colaboradores (2007) e Gillespie e colaboradores (2013), focam-se especificamente no conhecimento metacognitivo que os alunos têm da escrita do texto argumentativo. No entanto, estes estudos focaram-se sobretudo na avaliação do conhecimento declarativo e das características do texto argumentativo. É neste âmbito que surge a relevância deste estudo uma vez que é necessária uma compreensão mais

abrangente do conhecimento metacognitivo dos alunos sobre o processo de composição escrita do texto argumentativo, em particular.

No caso da composição de um texto argumentativo, esta tem exigências adicionais em comparação com outros géneros textuais, seja ao nível do planeamento (Beauvais et al., 2011), seja pela própria estrutura textual a que se tem de obedecer. Compor um texto argumentativo é uma tarefa complexa (Bereiter e Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981), que exige a apresentação da perspetiva pessoal do escritor, a geração de argumentos e a antecipação e refutação de contra-argumentos por parte de um potencial leitor (Ferretti et al., 2009). Compor este tipo de texto exige, desta forma, um conjunto de estratégias de transformação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987) e mobilização de competências relacionadas com diferentes tipos de conhecimento metacognitivo e estratégias de autorregulação no sentido de controlar o processo de composição em toda a complexidade que lhe é inerente. Beauvais e colaboradores (2011) concluíram que a composição de um texto argumentativo envolve a utilização de processos e estratégias diferentes da de outros géneros textuais, enfatizando as dificuldades dos alunos na componente do planeamento. Outros estudos indicam que os estudantes têm grandes dificuldades com a escrita argumentativa (Persky, Dan, & Jin, 2003, citados por Turcut, 2012) em comparação com tarefas de escrita com outra natureza, o que vem reforçar mais uma vez a pertinência deste trabalho. Nesta medida, espera-se que os dados obtidos ponham em evidências dimensões que podem vir a ser trabalhadas ao nível da intervenção com os estudantes, no sentido de estes se tornarem escritores mais autorregulados e eficazes na escrita de textos argumentativos.

O foco, neste estudo, no processo de composição de um texto argumentativo justifica-se também pelo facto de este fazer parte do currículo escolar da disciplina de Português e de ser trabalhado pelos estudantes em contexto escolar ao nível do terceiro ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no nono ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2001; Programa Homologado de Português, 2009). Assim sendo, é exigido aos alunos, em contexto escolar, que escrevam textos argumentativos mediante os quais estes são tantas vezes avaliados.

No domínio da escrita, as metas curriculares de Português do terceiro ciclo para o nono ano de escolaridade (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) destacam a

importância do planeamento, revisão e edição dos textos produzidos, sendo feita uma referência à utilização autónoma por parte dos alunos de estratégias de revisão e aperfeiçoamento no decurso do processo da redação. No que diz respeito ao texto argumentativo, as competências exigidas aos alunos centra-se especificamente na redação de um produto com coesão e coerência textual, com ênfase para os elementos estruturais, aspetos convencionais (ortografia, pontuação, sintaxe), a diversidade de vocabulário e a adequação do texto ao leitor. Estas metas destacam, portanto, o recurso a estratégias de autorregulação durante o processo de composição e promoção da autonomia dos estudantes enquanto escritores. Estas competências reforçam mais uma vez a importância do conhecimento metacognitivo para um bom desempenho na escrita.

Uma das questões de investigação centra-se assim no conhecimento dos alunos do nono ano sobre o processo de composição escrita de um texto argumentativo. De uma perspetiva educacional e de acordo com os dados obtidos na investigação (Beauvais et al., 2011), esta tarefa de escrita parece ser das mais ajustadas para fazer emergir diferenças no conhecimento metacognitivo dos alunos a frequentar o mesmo ano de escolaridade.

Embora, a componente da motivação tenha sido incorporada nos modelos mais recentes da escrita (Hayes, 1996; Zimmerman & Risemberg, 1997a), a investigação desta dimensão tem-se focado sobretudo nos fatores que explicam o sucesso na escrita (Silva & Nicholls, 1993; Zimmerman & Risemberg, 1997a) e não nos fatores que, na perspetiva dos alunos, explicam as dificuldades na escrita. Apesar de nos estudos revistos, os motivos que explicam o sucesso e as dificuldades na escrita serem abordadas, elas têm sido alvo de pouca exploração e discussão das respetivas implicações para a intervenção.

A perspetiva sociocognitiva da autorregulação na escrita tenta compreender os seus processos a partir das perspetivas dos estudantes (Zimmerman, 1998). Avaliar quais os fatores que, na perspetiva dos alunos, explicam as dificuldades e o sucesso na escrita é exatamente outro dos objetivos do presente trabalho. Identificar os fatores que, na perspetiva dos alunos, estão associados às dificuldades e ao sucesso é relevante tendo em conta as implicações que isso pode ter ao nível da promoção e utilização de estratégias mais funcionais por parte dos alunos que vão ao encontro das suas necessidades. Monereo (2001, citado por Almeida, 2004, p. 46) defende que aprender

de forma autorregulada “implica tornar os alunos mais conscientes das decisões que tomam, dos conhecimentos que põem em jogo, das suas dificuldades para aprender e dos modos de superar essas dificuldades”. É essencial compreender as necessidades dos alunos, questionando-os diretamente sobre as dificuldades que eles experimentam e a forma como habitualmente resolvem e superam as dificuldades na escrita, ou seja, que estratégias empregam para tal fim.

Deste modo, à exceção de estudos como o de Saddler e Graham (2007) e Gillespie e colaboradores (2013), a grande parte dos estudos realizados na área do conhecimento metacognitivo da escrita centra-se essencialmente na avaliação e comparação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem (Englert et al., 1988; Graham et al., 1993; Lin et al., 2007). Como tal, as conclusões relativamente ao conhecimento metacognitivo na escrita centram-se nas diferenças entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, é pertinente adotar uma nova abordagem na investigação que é levada a cabo (Graham & Harris, 1997) e alargar este campo de estudos a “outros participantes/estudantes”, reconhecendo a sua diversidade e singularidade. Indo para além de uma divisão dualista, que se limita a comparar alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, neste estudo o propósito de não se adotar esta visão e de se considerar um grupo de participantes mais heterogéneo e com características diferenciadas, prende-se com o facto desta opção metodológica proporcionar uma visão mais universal e mais representativa e heterogénea da realidade e dos alunos em contexto escolar. A opção por um grupo de alunos do nono ano como participantes está relacionada com o facto de não se terem encontrado na literatura estudos na área do conhecimento metacognitivo na escrita e em particular no texto argumentativo exclusivamente com participantes a frequentar este ano de escolaridade.

Este estudo é, desta forma, uma adaptação da investigação anterior na área do conhecimento metacognitivo na escrita (Gillespie et al., 2013; Saddler & Graham, 2007) com introdução de alguns elementos diferenciadores. Um deles é o facto de neste trabalho haver um foco exclusivo nas perspetivas de um grupo de alunos do nono ano. Como tal, o foco deste estudo passa pela compreensão de qual é efetivamente o conhecimento metacognitivo que os alunos do nono ano têm das qualidades da boa escrita, das estratégias que podem ser utilizadas ao longo do processo de composição

escrita de um texto argumentativo e dos fatores que na sua perspetiva podem influenciar o sucesso e as dificuldades na escrita. A relevância deste trabalho emerge na medida em que é essencial compreender melhor e considerar estes aspetos quando se pretende planear e desenhar intervenções e programas de promoção de competências de autorregulação na escrita que levem os estudantes a desenvolverem-se como escritores e a tornarem-se mais autorregulados neste domínio. Os resultados deste estudo poderão vir a reforçar as linhas de intervenção mais atuais no domínio da promoção da autorregulação da escrita (Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002) e/ou fazer emergir novas dimensões que poderão ser incluídas em novas formas de intervenção, bem como identificar pistas de investigação nesta área no futuro. Deste modo, consideram-se como objetivos deste estudo:

- (1). Avaliar o conhecimento metacognitivo de um grupo de estudantes do nono ano sobre as características da boa escrita bem como das estratégias que podem ser empregues durante o processo de composição escrita;
- (2). Avaliar o conhecimento metacognitivo do processo de composição escrita de um texto argumentativo num grupo de estudantes a frequentar o nono de escolaridade;
- (3). Avaliar o conhecimento de um grupo de estudantes do nono ano relativamente aos fatores e variáveis que, na sua perspetiva, explicam as dificuldades e o sucesso na escrita;

De acordo com estes objetivos, as questões a que se pretende dar resposta através deste estudo, são:

1. Qual o conhecimento dos estudantes do nono ano sobre as características da boa escrita?
2. Qual o conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) que os estudantes do nono ano revelam do processo de composição escrita de um texto argumentativo?
3. A que fatores ou variáveis é que os estudantes do nono ano atribuem e associam o sucesso e as dificuldades na escrita e que estratégias de autorregulação identificam para as ultrapassar?

Método

Os objetivos deste estudo passam por avaliar o conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) de um grupo de estudantes do nono ano em relação às qualidades da boa escrita e das estratégias que podem ser empregues ao longo do processo de composição escrita do texto argumentativo. Deste modo, foi adotada como metodologia de investigação a metodologia qualitativa (De Groot, 2002; Patrick & Middleton, 2002) nomeadamente a análise de conteúdo (Bardin, 2009). Neste capítulo estão incluídos: a descrição do contexto em que decorreu o estudo, a seleção e a caracterização dos alunos participantes, o instrumento utilizado, o procedimento de recolha dos dados e a forma como a análise de conteúdo foi levada a cabo enquanto processo.

Participantes

O estudo contou com a participação de trinta e um estudantes ($N= 31$), quinze rapazes e dezasseis raparigas, a frequentar, no momento da recolha dos dados, o nono ano de escolaridade numa escola pública nos arredores de Lisboa. A média da idade dos participantes ronda os catorze anos de idade. A grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, sendo que três participantes provêm de países pertencentes à antiga União Soviética.

Para garantir a representatividade e heterogeneidade característica das turmas e dos alunos em contexto escolar, os alunos foram selecionados a partir de duas turmas do nono ano das seis existentes na escola. Um dos critérios utilizados para proceder à seleção dos participantes foi a média das notas do primeiro, segundo e terceiro período na disciplina de Português, no oitavo ano. Assim, em trinta e um alunos, 25,8% dos participantes tem uma média de 4 ou 5 valores, 54,8% uma média de 3 e 19,4% dos alunos uma média inferior a 3 valores. Neste grupo de participantes, não há alunos que apresentem um diagnóstico de dificuldades de aprendizagem específicas ou necessidades educativas especiais e que recebam acompanhamento psicopedagógico.

Procedimento

Numa primeira visita à escola onde os dados foram recolhidos foi feito o pedido de autorização do estudo à Direção. Posteriormente, foi obtido o consentimento informado por escrito junto dos estudantes que participaram neste estudo e dos respetivos encarregados de educação.

Os estudantes foram entrevistados individualmente numa sala disponibilizada pela escola para o efeito, num horário previamente estabelecido com a professora de Português, que, por sua vez, ajudou nesta coordenação. Momentos antes da realização da entrevista, os alunos foram recordados dos objetivos gerais do estudo e o âmbito da sua participação no mesmo. Foi reforçado junto deles que o que se pretendia era conhecer as suas práticas habituais de escrita e compreender a sua própria perspetiva sobre a forma como habitualmente escrevem, não havendo respostas certas e erradas às questões que lhes seriam colocadas. Neste esclarecimento prévio, foram ainda reforçadas as condições de confidencialidade mediante as quais os alunos ficavam abrangidos através da atribuição de um código que tinha sido atribuído previamente como meio de identificação para a posterior codificação das entrevistas na análise dos resultados.

Para avaliar o conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional) dos estudantes, foi realizada a cada um uma entrevista semiestruturada composta por dez questões de resposta aberta. Uma entrevista semiestruturada permite aceder e compreender o significado das experiências, o conhecimento e conceções dos alunos a partir das suas próprias palavras e perspetivas (Butler, 2002; De Groot, 2002; Patrick & Middleton, 2002). O protocolo de entrevista utilizado resulta de uma versão modificada de um guião desenvolvido originalmente por Graham e colaboradores (1993). Esta versão foi traduzida, adaptada e aferida por Malpique e Veiga Simão no contexto de um projeto de Doutoramento na área do ensino de estratégias de autorregulação para a composição escrita. O protocolo tem sido utilizado em investigação e foi adaptado para se focar especificamente no texto argumentativo. Neste guião, as primeiras duas questões permitem avaliar o conhecimento declarativo sobre as características da boa escrita e de um bom texto argumentativo (1. *Imagina que um professor te pedia para seres tu a ensinar uma das suas aulas. Um dos estudantes perguntava-te “Professor, o que é escrever bem?” – Qual seria a tua resposta?* 2.

Imagina que um professor te pedia para seres tu a ensinar uma aula. Um dos estudantes perguntava-te “ Professor, o que é escrever um bom texto argumentativo?” – Qual seria a tua resposta?). A terceira e quarta questão permite avaliar respetivamente o conhecimento e a perspetiva dos alunos sobre as práticas associadas à boa competência escrita e sobre os fatores associados às dificuldades no processo de composição (3. Quando os bons escritores estão a escrever, que tipo de coisas fazem? 4. Porque pensas que alguns alunos têm dificuldades quando escrevem?). O conhecimento processual é avaliado pelas três questões seguintes que remetem para a forma de abordar a tarefa e para as estratégias que podem ser empregues para planificar e escrever um texto argumentativo (5. Por vezes, os professores pedem aos alunos para escrever um texto depois da aula. Imagina que tinhas que escrever um texto argumentativo sobre “A propaganda de cigarros deve ser proibida”. O que farias? 6. O que farias para planificar esse texto antes de começares a escrever? 7. O que farias para planificar esse texto enquanto o escrevias?). A oitava e nona questão dizem respeito ao conhecimento condicional das estratégias, ou seja, quando e porquê fazer uso delas ao longo do processo de composição escrita de um texto argumentativo, quando os alunos se confrontam com dificuldades e numa situação em que têm de escrever para um aluno mais novo (8. O que farias se tivesses dificuldades durante essa tarefa? 9. Se o professor te pedisse para escreveres esse texto para um outro aluno do 6º ano, imagina, o que farias enquanto escrevias o teu texto?) (Schoonen & Glopper, 1996). A última questão avalia ainda o conhecimento processual dos alunos sobre o processo de revisão na escrita do texto argumentativo (10. Os professores pedem algumas vezes aos alunos para fazerem alterações ao texto, para melhorar o texto. Que tipo de alterações farias?) (Graham et al., 1993).

Cada questão foi lida pela entrevistadora a todos os participantes. Se o aluno manifestava dificuldade na compreensão da pergunta, ou se pedisse à entrevistadora para a repetir, a questão era novamente relida. Se a resposta dada não fosse específica, a entrevistadora parafraseava o que o estudante tinha referido, na tentativa de que o aluno desenvolvesse o seu raciocínio e a sua resposta. Todas as entrevistas foram gravadas em registo áudio e subsequentemente transcritas na sua totalidade em formato *Word*. Posteriormente, os dados qualitativos foram organizados, explorados e submetidos a uma análise de conteúdo com o *software N-Vivo 10*.

Análise de Dados

Os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas foram transcritos e submetidos a uma análise de conteúdo no sentido de obter um quadro de referência do conhecimento metacognitivo e das perspetivas dos estudantes sobre a escrita. Hsick e Shannon (2005) e Braun e Clarke (2006) preconizam que a análise de conteúdo oferece uma abordagem flexível e dinâmica na análise de dados de natureza qualitativa. Braun e Clarke (2006, 2013) reforçam que a análise de conteúdo é uma técnica essencial para identificar e analisar padrões/temas nos dados qualitativos obtidos.

Como este trabalho se foca no conhecimento metacognitivo e nas perspetivas dos alunos, os dados provenientes das entrevistas realizadas aos participantes foram analisados usando a técnica de análise de conteúdo (Braun & Clarke, 2006), numa abordagem de carácter abductivo. Esta opção foi tomada uma vez que o processo de análise abductivo permite, por um lado, partir de uma codificação aberta dos dados com a consequente criação de categorias e a abstração de temas (Elo & Kyngas, 2008) e, por outro, organizar as categorias identificadas em função das existentes na literatura. Deste modo, foi possível num primeiro momento efetuar uma análise guiada pelos dados sem categorias pré-definidas, em que as categorias e os temas emergiram a partir deles. Num segundo momento, as categorias foram organizadas de acordo com aquelas que se encontram em estudos anteriores e que apresentam um bom grau de precisão e validade na codificação. Desta forma, pode dizer-se que o procedimento de análise de conteúdo adotado neste estudo resulta de uma interação entre uma abordagem indutiva e dedutiva. A decisão de optar por uma análise de conteúdo de carácter abductivo relaciona-se com o facto de este ser mais um elemento diferenciador relativamente aos estudos anteriormente revistos que se focam sobretudo numa lógica de análise de dados dedutiva (Gillespie et al., 2013; Graham et al., 1993; Lin et al., 2007; Olinghouse & Graham, 2009; Saddler & Graham, 2007).

O primeiro passo na análise de conteúdo foi dividir as respostas transcritas em unidades de registo/análise. Olinghouse e Graham (2009, p. 40) definem uma unidade de análise como “uma ideia específica na resposta do estudante”. Por exemplo, o excerto “escrever bem é escrever sem erros ortográficos” foi codificado com uma unidade de registo. Por outro lado, “escrever bem é escrever sem erros ortográficos, é pensar bem no que se vai escrever antes”, foi codificado com duas unidades de análise

distintas (1. escrever sem erros ortográficos; 2. é pensar bem no que se vai escrever antes). Como o objetivo deste estudo passa por avaliar o conhecimento metacognitivo, se um aluno repetisse a mesma ideia na resposta a uma dada questão, ela era codificada apenas uma vez para garantir que a mesma ideia não era contada duas vezes dentro da mesma resposta. Neste sentido na transcrição “tentava, portanto, informar-me com os meios de comunicação, informação, das TIC. Portanto, pesquisar no computador, em livros, pessoas conhecidas” foram consideradas três unidades de análise (1. pesquisar no computador; 2. em livros; 3. pessoas conhecidas). As categorias finais, as respectivas definições e alguns indicadores representativos das mesmas bem como a análise de conteúdo com o número de fontes e referências podem ser consultados nas tabelas que se encontram no capítulo dos anexos.

Resultados e Discussão

A análise de conteúdo realizada às entrevistas dos trinta e um participantes resultou em dois meta-temas. Os temas e as categorias emergentes foram identificados e organizados de acordo com uma estrutura temática hierárquica. O número de alunos que se referem a uma dada categoria foi quantificado em percentagens, sendo estas os indicadores que orientaram a discussão dos resultados. Para os objetivos do presente estudo, os excertos citados incluem apenas uma amostra representativa das respostas dos participantes. No sentido de proporcionar uma visão mais compreensiva dos resultados foram incluídas figuras representativas de alguns temas e categorias.

Os dois meta-temas identificados subdividem-se em: **a) Conhecimento metacognitivo na escrita** (*conhecimento declarativo das características da boa escrita; conhecimento declarativo das características do texto argumentativo; conhecimento do processo de composição escrita do texto argumentativo; conhecimento condicional do processo de composição escrita do texto argumentativo*) e **b) Dificuldades na escrita** (*conceções associadas às dificuldades na escrita e estratégias de autorregulação*).

Conhecimento metacognitivo na escrita

Conhecimento declarativo das características da boa escrita

Foram identificadas treze categorias (*Tabela 4*) no que respeita ao conhecimento dos alunos sobre as características associadas às qualidades da boa escrita. Em trinta e um alunos, 70,97% focam-se nos *mecanismos da escrita*, 64,52% focam-se nos *procedimentos substantivos* e 41,94% na *capacidade de imaginação e criatividade* do escritor. Por outro lado, 38,71% destaca a *competência linguística na escrita* e 38,71% centra-se numa dimensão de *expressão e significado pessoal na escrita*. Quando questionados em relação às características da boa escrita, apenas cinco alunos reconhecem que considerar a existência de um *leitor* é fundamental para se escrever bem (“acho que o escritor ao escrever um livro desses está a pensar numa coisa...se aquilo lhe, pronto...se ia ser entusiasmante ler aquele livro”; “escrever com que as outras pessoas consigam perceber”; “Saber também como ter a postura de como falar com a pessoa, para conseguir explicar bem o que é que ela quer dizer, para a pessoa também perceber”). Relativamente a este tema, em trinta e um participantes apenas três

alunos fazem referência à *eleição de um contexto ideal* para a escrita (“tem de estar em paz e num ambiente calmo”; “pode, se calhar haver escritores que vão para a natureza onde passam a maior parte do tempo”), enquanto dois deles identificam *estratégias de modelagem* como estratégias eficazes utilizadas pelos bons escritores (“lendo outros livros de outros autores para terem outras ideias”).

Mecanismos na escrita

No que respeita aos mecanismos na escrita em vinte e dois alunos, 95,45% focam-se sobretudo na boa *ortografia* para definir a boa escrita (“é escrever sem erros ortográficos”; “ter uma letra legível”).

Procedimentos Substantivos

Na perspetiva de vinte alunos, os *procedimentos substantivos* emergem como sendo essenciais para o sucesso na escrita. Dentro dos procedimentos substantivos, a categoria a que mais alunos se referem é o *planeamento* (70%), seguindo-se aspetos relativos à *organização textual* (40%) e *geração de ideias* (30%).

No processo de planeamento, catorze alunos identificaram *estratégias metacognitivas* e *cognitivas*, o que revela que estes alunos possuem algum conhecimento declarativo sobre a possibilidade de regular o processo de composição escrita (“eles pensam bem antes de escrever para fazerem um certo plano do que irão redigir”; “Tenho que primeiro organizar as coisas, ter as minhas ideias, organizar as ideias e depois é que começo a fazer...escrever”; “Deveriam fazer tipo um esboço da escrita antes de fazerem definitivo, para depois também aperfeiçoarem”; “fazem textos antes de fazer o original, antes se fazer aquele que vai ser lançado”; “Pensam no que estão a escrever”).

Oito alunos referem-se à *organização textual*, ou seja, revelam que existe uma preocupação na boa escrita com a organização do conteúdo em função da estrutura do texto (“é escrever com parágrafos”; “não meter coisas da conclusão no desenvolvimento, organizar bem”; “escrever bem é fazer um texto consistente”; “é estruturar bem um texto”). Outra subcategoria relevante a que seis alunos fazem referência na boa competência escrita é a *geração de ideias* sobre o tema (“pensar nas ideias para escrever sobre um determinado assunto; “eles pensam sobre o assunto e refletem”; “têm de pensar bem o que vão dizer, na maneira como o vão dizer”).

Capacidade do escritor

O fator identificado como capacidade remete para uma vertente/característica criativa e imaginativa por parte do escritor (“Eles têm imaginação, que é uma característica”; “inventam eles próprios uma história...inventam personagens... inventam locais que não existem”), sendo esta reconhecida por treze alunos como condição para se escrever bem.

Competência linguística na escrita

Doze alunos fazem afirmações que se centram na competência do escritor em expressar bem os seus pensamentos e adaptar a linguagem ou o vocabulário no texto (“Ter um bom vocabulário”; “saber escolher as palavras certas pelo seu significado”; “expressar bem as suas ideias”; “não falar o calão, ter uma linguagem mais adequada”; “que tenha as ideias principais explícitas”).

Expressão e significado pessoal na escrita

Quando questionados sobre as qualidades da boa escrita, doze alunos referem-se a uma dimensão de *expressão e significado pessoal na escrita*. Esta dimensão remete para a expressão de sentimentos, valores e atribuição de um significado pessoal na escrita (“o fundamental para ser um bom escritor é escrever aquilo que se sente”; “escrever é acreditar no que estamos a escrever”; “escrever bem é escrever com a alma”; “tem um motivo para escrever aquilo que vai escrever”; “escrever aquilo que nós queremos e pensamos”; “com o máximo do significado”).

Em relação às qualidades da boa escrita, os alunos focam-se sobretudo nos mecanismos da escrita e procedimentos substantivos, fazendo referência a estratégias a serem usadas no planeamento, à organização textual e geração de ideias, o que vai ao encontro de estudos anteriores como o de Englert e colaboradores (1988) e Graham e colaboradores (1993). No entanto, os alunos parecem conceptualizar o processo de composição escrita como um processo linear em que se geram ideias que são imediatamente organizadas em função de uma estrutura lógica. Esta conceção pouco elaborada da boa escrita não revela um conhecimento profundo de estratégias de *planeamento*, de *estabelecimento de objetivos* ou *revisão e edição* textual associadas à competência na escrita.

Por outro lado, doze alunos destacam uma dimensão de expressão e significado pessoal na boa escrita (Lin et al., 2007; Wong et al., 1989) como uma variável importante para o sucesso na escrita. Esta dimensão pode ter implicações para os temas das tarefas de escrita que os professores exigem aos alunos. No sentido de proporcionar condições favoráveis e motivadoras à realização das tarefas de escrita, os professores poderiam, como exemplo, dar oportunidade aos alunos de tomarem decisões e escreverem textos sobre temas do seu interesse e eleição.

Conhecimento declarativo das características do texto argumentativo

Dos trinta e um participantes, 87,10% faz referência a este tema. A partir das respostas dos vinte sete alunos foram identificadas oito categorias (*Tabela 5*) em relação ao que estes consideram definir a escrita de um bom texto argumentativo. Nas categorias identificadas, num total de vinte sete alunos, 62,96% alunos centram-se nos *elementos estruturais* enquanto 55,56% destacam os *procedimentos substantivos* como requisitos fundamentais para a escrita de um bom texto argumentativo.

Elementos estruturais

As respostas nesta categoria incluem algumas referências dos alunos a elementos específicos que caracterizam a escrita de um texto argumentativo enquanto género literário. Em dezassete alunos que identificam elementos estruturais, 58,82% considera importante *ter em conta a perspectiva do outro* e identificar opiniões contrárias (“ver o ponto de vista das outras pessoas...de quem está contra”; “pensar numa opinião contrária à nossa”; “não vejas só o teu lado, vê lados possíveis contrários”) enquanto 23,53% destes alunos (quatro) reconhecem o *suporte e defesa da tese ou perspectiva pessoal* na conclusão do texto (“depois no final se desse uma conclusão, sobre a opinião dele, o que ele achava”). Apenas dois alunos se referem a considerar um *potencial leitor* na escrita de um texto argumentativo.

Quando questionados sobre o que é escrever um bom texto argumentativo, num total de dezassete alunos, 70,59% fazem referência à *apresentação e exposição de uma opinião pessoal* (“escrever um texto onde nós damos a nossa opinião”; “expor a nossa opinião”; “Penso que seja mostrar a nossa opinião”; “é escrever um texto que exprime a nossa opinião sobre um assunto”). Julgamos que estes alunos se referem ao texto

argumentativo como se de um texto de opinião se tratasse. No entanto, estes dados podem não ser surpreendentes uma vez que os alunos foram entrevistados no início do nono ano de escolaridade e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), o texto de opinião é trabalhado, em contexto escolar, no oitavo de escolaridade. Como tal, estes alunos revelam ainda não ter feito a passagem da escrita de um texto de opinião para a conceptualização das exigências da escrita de um texto argumentativo e dos seus elementos constituintes (Ferretti et al., 2009). Esta ideia parece ser reforçada pelo facto de apenas três alunos (17,65%) se referirem à *geração de argumentos* e *contra-argumentos* e dois à *consciência de um potencial leitor* quando definem o que é escrever um bom texto argumentativo (“É sabermos argumentar o que se está a passar exatamente, de maneira a que se perceba o que estamos a dizer...que não fique muito confuso e que outras pessoas quando estiverem a ler percebam o que se está ali a tratar”; “embora achemos que a nossa está correta, temos que sempre dar a outra porque pode haver alguém que não concorde connosco”).

Procedimentos substantivos

Em quinze alunos que se referem a procedimentos substantivos, 60% julgam que um bom texto argumentativo deve ter uma estrutura completa com uma introdução, desenvolvimento e conclusão (“ter a estrutura certa: introdução, desenvolvimento e conclusão”; “Com parágrafos”; “primeiro tem de ter um início, depois elaborar o texto e depois tem de ter uma conclusão do que é que se está a falar, do assunto”) e 46,67% centram-se no planeamento. Em relação ao planeamento, sete alunos identificam estratégias como “É desenvolver bem as ideias antes de começar o texto”, “É organizar bem as nossas ideias, saber bem o que nós vamos escrever”, “escrever de fora uma estrutura” ou “antes de se escrever o texto ter um plano do que se vai escrever saber o que se vai escrever”.

Nas respostas relativas às características de um bom texto argumentativo, os estudantes mostram-se mais familiarizados com os procedimentos substantivos e com alguns elementos estruturais característicos deste género textual. No presente estudo, aproximadamente metade dos trinta e um alunos coloca a mesma ênfase nas referências efetuadas aos procedimentos substantivos e aos elementos estruturais. Uma das explicações pode estar relacionada com o nível de desenvolvimento dos alunos ou até

mesmo com a instrução recebida na escola no que respeita ao conhecimento da escrita do texto argumentativo. Estes dados contrastam com os dos estudos anteriores em que o conhecimento declarativo dos alunos abaixo do nono ano de escolaridade se centrava mais em aspetos relacionados com a organização e estrutura do texto e não com marcadores específicos do texto argumentativo enquanto género literário (Lin et al., 2007).

Conhecimento do processo de composição escrita de um texto argumentativo

Num universo de trinta e um alunos, 61,29% faz referência a este tema. As referências feitas por dezanove alunos quando confrontados com a tarefa de escrita de um texto argumentativo são dominadas pelos *procedimentos substantivos* (73,68% dos alunos) e por *elementos estruturais* (47,37%). Um dos alunos faz referência à utilização de uma *estratégia de modelagem* (“ia pesquisar textos argumentativos neste tema e depois inspirava-me neles”) e outro a *expectativas de resultado* como um fator relevante que poderia influenciar a abordagem à tarefa (“depende muito da altura. Se calhar se fosse mesmo uma situação de...mesmo necessária e se for esse um texto que fosse definir o passar ou não passar, se calhar tentaria até entrar nessa coisa de propaganda”).

Procedimentos Substantivos

As referências de catorze alunos relativamente aos procedimentos substantivos no processo de composição de um texto argumentativo remetem sobretudo para a *pesquisa e obtenção de informação* (35,71% dos alunos), *organização textual* (28,57%) e para o *planeamento* (21,43%). Em relação à pesquisa de informação, cinco alunos referem que recorreriam às novas tecnologias e a materiais à sua disposição (“iria-me informar sobre isso no computador, pela internet”; “em livros”) enquanto quatro alunos fazem referência a aspetos relativos à organização textual como “ter uma introdução, desenvolvimento e uma conclusão” e “criar uma introdução...uma conclusão, a parte do meio”. No que respeita ao *planeamento*, apenas três alunos (21,43%) fazem referência a *estratégias cognitivas* e *metacognitivas* como: “talvez punha por tópicos, ideias, separasse as ideias positivas e as negativas, o que uns vêm do que os outros vêm”; “faço por tópicos as vantagens e as desvantagens”; “Primeiro penso bem se tenho algumas

ideias para escrever” e “começava a pensar por mim...as maneiras de como eu haveria de começar”.

Dos nove alunos que destacam os elementos estruturais, todos valorizam a *apresentação e defesa de uma opinião pessoal* ao longo do texto (“Escrevia um texto a dar a minha opinião sobre esse assunto”; “dar a minha opinião sobre o que eu achava daquilo”; “escrevia a minha opinião”), remetendo para as características do texto de opinião e não do texto argumentativo. Destes nove só três fazem referência a adotar ou *ter em conta a perspectiva do outro* (“dar uma opinião diferente da minha”; “escrever a opinião contrária”).

Isto significa que grande parte dos trinta e um alunos não revela consciência das exigências do processo de composição de um texto argumentativo e das vantagens do emprego de estratégias de planeamento ou revisão textual (Beauvais et al., 2011). Os alunos apresentam dificuldades em conceptualizar a própria estrutura do texto argumentativo, que confundem com um texto de opinião, já que o primeiro exige a apresentação da perspectiva pessoal do escritor, a geração de argumentos que a suporte e a antecipação e refutação de contra-argumentos (Ferretti et al., 2009) por parte de um potencial leitor (“Escrever um bom texto argumentativo é escrever um texto que exprime a nossa opinião sobre um assunto...fazemos um texto com uma introdução, e depois escrevermos sobre o assunto, uma conclusão e, pronto, expressamos a nossa opinião dentro daquilo que é pedido no texto”; “escrevia a minha opinião e também tentava escrever a opinião contrária...eu acho que o texto argumentativo é sempre um bocadinho complicado, porque acho é complicado exprimirmo-nos...porque nós fechamo-nos muito na nossa opinião e esquecemo-nos de dar a outra, acho que é complicado”).

Tal como no conhecimento das qualidades da boa escrita, são raras as referências à utilização de outro tipo de estratégias de autorregulação no processo de composição escrita de um texto argumentativo. Num total de dezanove alunos, apenas quatro (21,05%) fazem referência a estratégias como a *eleição de um contexto ideal* para a escrita (“Em casa para já estava mais à vontade, por causa que estava sossegado no meu quarto...escrevia melhor”). Por outro lado, conta-se apenas uma referência de um aluno à *procura de apoio social* (“tentava portanto, informar-me [com] pessoas

conhecidas”) e a estratégias de *revisão/edição* (“depois no final relia e se tivesse alguma coisa a acrescentar ou a tirar, fazia de forma a ficar um texto bom”).

É de assinalar a existência de uma estratégia identificada pelos alunos que se baseia em *escrever para gerar ideias* (“normalmente quando eu escrevo e as coisas vão...eu escrevo e depois vai-me saindo alguma coisa... e vou escrevendo. Eu limito-me a escrever e as coisas vão-me surgindo assim de repente na cabeça”; “eu costumo estar a escrever e estar, por exemplo, pensar no que estou a escrever...então...é mais isso, o que viesse à cabeça eu escrevia”; “Vou escrevendo devagarinho...para me tentar lembrar de mais coisas possíveis”). Esta estratégia aproxima-se do *knowledge-telling* (Bereiter & Scardamalia, 1987) e também aparece como uma estratégia funcional usada nas fases iniciais do planeamento para gerar ideias ou conteúdo no texto, na medida em que o aluno faz uso dela para “saber o que dizer” (Bereiter & Scardamalia, 1987) antes de se centrar na organização textual (“escrevia por pontos num papel, antes de começar a escrever...e depois...ia criar um texto...baseado nesses pontos que iria escrever. Ia estar a criar uma introdução...uma conclusão, a parte do meio e iria estar a riscar nesses pontinhos, mas não ia só escrever o que lá estava, ia criar um texto baseado nele”; “Numa folha...organizava tudo. Primeiro punha o que achava, as ideias...tudo. E depois era só organizar...começar a introdução, depois o desenvolvimento da coisa e depois a conclusão”; “Escreveria numa folha à parte para também depois aperfeiçoar e de certeza que surgiriam novas ideias”; “escrevia um tópico numa folha de rascunho, depois desenvolvia esse tópico no texto e quando terminasse pensava noutra tópico para escrever”; “quando ia escrever ia tendo outras ideias. As outras ideias ia escrevendo num papel ao lado...Ia tentando pôr no texto...ia tentando adicionar mais ideias ao texto para ficar mais completo”; “Primeiro tentava escrever um rascunho e depois passava para uma folha, porque quando eu escrevo eu tenho sempre ideias diferentes”).

A destacar está o facto de a questão cinco do guião foi a que levantou mais dúvidas aos alunos quando era colocada durante as entrevistas. Como tal, pelos resultados obtidos, poder-se-á levantar-se a hipótese de que ela não seja interpretada da mesma forma pela investigadora e pelos participantes. Os participantes questionavam frequentemente a entrevistadora se deveriam dizer o que fariam ou o que escreviam efetivamente no texto (e.g. “Eu não estou a perceber...é suposto eu dizer o que...como é que eu ia escrever, como é que ia estruturar o texto ou é mesmo dizer a minha opinião?”; “O que é que eu escrevia no texto?”; “Como assim...O que é que eu faria...o

que é que eu escrevia?"; "O que é que eu faria para escrever sobre isso?"). Na sua grande maioria, os alunos relatavam exatamente o que escreveriam no texto, focando-se no conteúdo e não identificando as estratégias a que poderiam recorrer ("Então, eu escrevia que, claro que a propaganda dos cigarros devia ser proibida, mas que percebo porque é que eles têm de fazer a propaganda dos cigarros...para terem lucro, porque têm de alimentar os viciados"; "escrevia que a propagação de cigarros devia ser proibida porque há muitas pessoas que morrem com cancros"). Por outro lado, é possível fazer outra leitura dos comentários dos alunos: perante a tarefa de escrita de um texto, nesta fase de desenvolvimento de lembrar-contar, os alunos debitam de imediato o que iriam dizer no texto e não o que fariam.

Apesar de nove alunos revelarem conhecimento de alguns marcadores específicos do texto argumentativo, muitos não transformam esse conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987) nem integram as estratégias de planeamento que identifica para gerar conhecimento ao longo do processo de composição no sentido de chegar à estrutura final que caracteriza o texto argumentativo enquanto género textual. Estes alunos referem-se apenas à *geração de ideias* que são incluídas numa dada *organização textual*. No entanto, não fazem qualquer referência aos *marcadores específicos* do *texto argumentativo* nem à forma como estes se distinguem e apareceriam organizados na estrutura textual final ("Escrevia as ideias...e depois incorporava as ideias no texto"; "Nesse rascunho acho que punha as ideias supostamente do texto e depois é que faria o texto"; "Pensaria em tudo o que eu queria escrever e organizava tudo de forma a que, depois, quando fosse escrever, não se tornasse confuso, nem que se repetisse o mesmo assunto várias vezes"). O que os relatos indicam é que a estes alunos falta *consciência do leitor* e conhecimento de *estratégias metacognitivas* como o *estabelecimento de objetivos* e a *avaliação do conteúdo do texto* face aos mesmos, necessitando estes alunos de mais apoio para efetuarem um planeamento e revisão efetivas no sentido de obterem um bom produto textual.

Seguidamente apresenta-se a análise feita ao conhecimento dos alunos sobre as estratégias envolvidas no planeamento (antes e durante a tarefa de escrita de um texto argumentativo) e no processo de revisão.

Planeamento antes da tarefa

Num universo de trinta e um alunos, 88,89% referem-se ao planeamento antes da tarefa. Num total de vinte e quatro alunos, 79,17% faz referências a *estratégias cognitivas* (Pintrich, 1999, 2002) utilizadas no planeamento da tarefa de composição escrita como fazer esboços, rascunhos, apontar ideias e desenvolver esquemas de apoio à tarefa de escrita (“Fazia esboços”; “Eu mais ou menos faço uma tabela...faço uma tabela com as coisas positivas, as negativas, faço o que uns dizem, o que os outros pensam”; “Acho que fazia um plano, um rascunho em que especificasse bem o que eu quisesse dizer no texto”; “Pegava numa folha de rascunho e punhas as ideias base, as minhas opiniões e ver também às vezes as opiniões dos outros”; “eu faço sempre por tópicos numa folha à parte e escrevo as desvantagens e vantagens de ambas as partes”).

Em vinte e quatro alunos, 58,33% centra-se nos *procedimentos substantivos* envolvidos na tarefa. Dentro dos procedimentos substantivos, seis alunos (42,86%) centra-se na *geração de ideias* a incluir no texto (“idealizava simplesmente na minha cabeça as coisas que ia escrever”; “Pensava nas ideias que ia escrever”), cinco alunos (35,71%) na *organização textual* (“fazia uma introdução, desenvolvimento e conclusão”; “começar a introdução, depois o desenvolvimento da coisa e depois a conclusão”), três (21,43%) na *pesquisa de informação* (“Primeiro podia ir a internet e pesquisar um bocado sobre o assunto”) e dois (14,29%) no processo de *revisão/edição* (“depois lia o rascunho e ia acrescentado coisas, aprofundando mais os assuntos”; “rever...tudo aquilo que eu fiz”).

De destacar que há participantes que quando questionados em relação ao planeamento antes da tarefa de escrita referem que não planificam o que escrevem: “eu só penso nas ideias”; “Não costumo fazer muito isso, por acaso não...começar a pensar no tema e escrever as ideias, e depois consoante as ideias arranjar ali uma lógica para se organizar”; “eu costumo logo começar a escrever e depois vou tendo ideias a meio”; “Fazia como tenho feito, um texto com as ideias que me vão na cabeça”; “Eu nunca planifico, começo logo a escrever sempre”; “Eu tenho um assunto, abordo o assunto o mais possível” ou “eu não costumo muito planificar, mas se planificasse fazia por tópicos o que queria dizer e fazia um rascunho, um rascunho assim de leve e depois lia o rascunho e ia acrescentado coisas, aprofundando mais os assuntos”. Estes relatos remetem mais uma vez para a abordagem *knowledge-telling* (Bereiter & Scardamalia,

1987) ao processo de composição escrita do texto argumentativo, ou seja, o aluno compõe o texto debitando tudo o que sabe sobre o tema, sem estabelecer objetivos e sem grandes preocupações com a organização da estrutura textual. Deste modo, estes relatos parecem também refletir as habituais práticas de escrita destes alunos (Castelló et al., 2009; Winne, 2011) em que a presença e o papel do planeamento, da revisão e outros processos autorregulatórios no processo de composição escrita é mínimo.

Apesar disso, há dois participantes que fazem referência a dois tipos distintos de *estratégias metacognitivas* (Pintrich, 1999, 2002) no planeamento antes da tarefa. Uma delas refere-se a *estratégias de autoquestionamento/auto-avaliação* (“fazia a mim própria...fazia algumas perguntas para poder respondê-las”) e o outro ao *estabelecimento de objetivos* (“fazer um plano: primeiro vou aqui...tenho de recolher um pouco de informação, para depois saber falar sobre esse determinado assunto. Portanto, veria o que é que faria primeiro...se ia pesquisar...depois também teria a ver o tempo que eu tinha para fazer essa tarefa...”). Estes dois comentários revelam o reconhecimento das vantagens do planeamento, da autorreflexão e uma preocupação e uma consciência da possibilidade de controlar e regular o processo de composição escrita de um texto argumentativo através da mobilização de estratégias de autorregulação.

Planeamento durante a tarefa

88,89% dos trinta e um participantes refere-se ao planeamento durante a tarefa de escrita. As categorias a que os vinte e quatro alunos mais se referem no planeamento durante a tarefa são os *procedimentos substantivos* (62,50%), as *estratégias metacognitivas* (41,67%) e *estratégias cognitivas* (29,17%). Relativamente aos procedimentos substantivos, oito alunos (53,33%) remetem para o processo e identificam estratégias de *revisão/edição* (“só no final é que voltava a reler o texto e a voltá-lo a escrever bem se estivesse alguma coisa mal”; “verificava se tinha muita coisa mal e...ia eliminando, ia corrigindo...podia uma frase não estar de acordo e eu tirava-a”; “ia tentando adicionar mais ideias ao texto para ficar mais completo”), enquanto cinco (33,33%) se centram na *geração de ideias* através da escrita (“o texto nunca se é como se pensa à primeira, vê-se mais ideias quando se escreve”; “à medida que vou escrevendo vou pensando em ideias novas”). Nesta linha, quatro alunos (26,67%)

focam-se na *organização textual* do produto escrito (“fazia uma introdução, depois o desenvolvimento e a conclusão”; “uma introdução a este tema e no final, uma conclusão, portanto, que fechasse bem o texto”).

Por outro lado, dezasseis dos vinte e quatro alunos fazem referência a estratégias metacognitivas e cognitivas remetendo para um *planeamento mental* (“Se não podia fazer nada num papel à parte, primeiro tinha que estruturar dentro da minha cabeça”; “eu quero escrever uma coisa e eu tenho uma ideia em mente, e depois penso: ah, mas aquela é melhor e depois acaba-se por escrever a que é melhor”, “pensava como é que fazia...como é que ia fazer”) ou um *plano escrito* (“E ia seguindo os tópicos que tinha escrito na folha aparte e ia escrevendo, para ter sempre noção do que já tinha falado e do que ainda faltava falar”; “escrevia um tópico numa folha de rascunho, depois desenvolvia esse tópico no texto e quando terminasse pensava noutro tópico para escrever”). Desta forma, num universo de trinta e um alunos, poucos revelam reconhecer o valor do planeamento no processo de composição escrita. Apesar disso, é possível identificar nas suas respostas alguns indicadores da existência de um planeamento mental como alternativa a um planeamento escrito (“Faria portanto num papel ou mesmo na cabeça”).

Quando questionados sobre o processo de composição escrita de um texto argumentativo, grande parte dos vinte e quatro alunos centram-se em *estratégias cognitivas* de apoio à tarefa. Estes alunos parecem ter uma conceção de que o processo de composição escrita de um texto argumentativo ocorre de forma linear de acordo com a sequência: *geração de ideias*, *integração* e *organização das ideias* no texto de acordo com uma estrutura lógica, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão (“punha as ideias base, as minhas opiniões e ver também às vezes as opiniões dos outros e escrever mais ou menos...ah...e fazer uma introdução para depois escrever o texto bem”; “dentro da minha opinião, via o que é que eu pensava no bom, no mau. Depois naquilo que os outros pensam também veria o que é que eles pensam em relação a isso, de bom, de mau...uma introdução a este tema e no final, uma conclusão, portanto, que fechasse bem o texto”; “começava por pôr tópicos daquilo que eu acharia, fundava um bocadinho cada tópico para não me esquecer e depois punha as coisas que eu preciso de por na introdução, no meio e no fim”; “eu primeiro pensava muito bem nas vantagens e desvantagens, eu às vezes até faço por tópicos as vantagens e as desvantagens e depois

começava por escrever uma introdução sobre o tema que é pedido. Depois dizia a minha opinião...e depois dizia uma conclusão”).

Estes resultados permitem inferir que num universo de trinta e um alunos, poucos reconhecem que de facto o processo de composição escrita é feito de várias fases, (“Primeiro, portanto, essa fase de recolha de informação, mas isto depois também depende do tempo, uma segunda fase de começar a elaborar e uma terceira de rever...portanto, tudo aquilo que eu fiz e de expor ao professor”) não apresentando consciência da sua natureza recursiva e autorregulatória (Flower & Hayes, 1981; Zimmerman & Risemberg, 1997a), sobretudo no tipo e variedade de estratégias de autorregulação que podem mobilizar ao longo do processo de composição.

Revisão

Num universo de trinta e um participantes, 90,32% faz referência ao processo de revisão. No processo de revisão, num total de vinte e oito alunos, mais de metade (67,86%) centra-se nos *procedimentos substantivos* e 57,14% refere-se aos *mecanismos da escrita*. Em relação aos procedimentos substantivos, 63,16% destes alunos (doze) remetem especificamente para o processo e para *estratégias de revisão, avaliação e edição* do texto escrito (“Leio o texto...mudo as palavras e vejo se está correto a forma como estão escritas e se faz sentido ao longo do texto. Se eu não estou, por exemplo, a dizer as ideias que deveria dizer no fim, ou as ideias do fim que estou a dizer no princípio”; “Primeiro costumo voltar a ler o texto várias vezes”; “podia pegar na ideia, mas reformular aquilo que eu pensava”). Por outro lado, 42,11% destes alunos (oito) remetem a *organização textual* (“o parágrafo que é o que eu acho mais importante para ter a estrutura do texto”; “via se a introdução estava bem, se eu fazia uma boa introdução, se fazia um bom desenvolvimento, se fazia uma boa conclusão”).

Em relação às alterações levadas a cabo no texto escrito, em dezasseis alunos, 75% referem aspetos relativos à *ortografia* (“corrijo os erros ortográficos”; “Fazia a letra melhor”) enquanto 43,75% destaca mudanças na *pontuação* (“as vírgulas”; “os pontos”; “a pontuação”), o que evidencia um foco no produto escrito e na correção de aspetos superficiais estruturais.

É interessante verificar as diferenças na frequência com que as estratégias de revisão são referidas pelos alunos em momentos distintos do processo de composição escrita (planeamento e revisão). Desta forma, há um número crescente de alunos a identificar estratégias de revisão, avaliação e edição do texto sobretudo nas últimas fases do processo de composição escrita.

Um outro aspeto em destaque é que muitos alunos, relativamente ao processo de revisão/edição, referem que fariam apenas as alterações no texto que fossem recomendadas pelo professor, colocando-o como único leitor dos textos que escrevem (“naquilo que o professor corrigiu via aquilo que estava mal e depois corrigia tudo”; “Se os professores me dissessem, referissem uma ideia que estivesse má, por exemplo, que ali aquilo não se incorpora bem no texto e isso, eu procurava tirar essa ideia do texto e fazer e ter outra ideia para por ou melhor”; “vou ver onde é que a professora disse para mudar certas palavras”; “se a professora nos pedisse para, por exemplo, corrigisse, e nos pedisse para aperfeiçoar, aperfeiçoava”; “tento corrigir pelo que a professora disse que estava mal”; “eu acho que não ia conseguir perceber sem a minha professora me dizer, sinceramente, acho que era preciso mesmo uma professora me dizer o que é que eu tinha feito mal”). Esta é uma dimensão relevante que emerge dos comentários dos alunos e que deve ser alvo de reflexão. Ela pode ser um indicador da falta de autonomia dos alunos na utilização de estratégias de autorregulação, ao longo do processo de composição escrita, em particular no processo de revisão e edição do produto escrito.

Conhecimento condicional do processo de composição escrita do texto argumentativo

64,62% dos trinta e um participantes faz referências dentro deste tema. Quando questionados sobre o que fariam se tivessem que escrever o mesmo texto argumentativo para um aluno mais novo, em vinte alunos, 75% centram-se e aliam uma dimensão de *competência linguística na escrita à consciência do leitor*. Por outro lado, apenas quatro dos vinte alunos referem-se a *estratégias de revisão/edição* do texto escrito (“tentava resumir muito mais as coisas de modo e simplificar”; “desenvolia mais o assunto”).

Assim, há quinze alunos que revelam *consciência do leitor*, na medida em que indicam um cuidado em adaptar a escrita e o formato de apresentação do texto a um potencial leitor. Estes alunos revelam preocupações com a *elaboração e organização do*

discurso no texto, tendo em conta que existe um leitor, para o qual escrevem, com determinadas características (“tinha mais cuidado em escrever de uma maneira que uma criança dessa idade percebesse o que eu estava a escrever”; “tentava adaptar o registo de língua mais adequado para esse aluno. Se calhar algumas coisas que são lá faladas, se calhar não são mesmo apropriadas para a idade desse aluno”; “Eu usaria as mesmas ideias, mas tentaria utilizar um vocabulário...mais fácil. Tentar não usar palavras complicadas ou montes de verbos que só se aprendam depois do 6º ano”; “É fazer um texto simples, com palavras que são fáceis de perceber, não são, por exemplo, aquelas metáforas e essas cenas que eles [os escritores] usam”; “ia-me tentando pôr no lugar da pessoa que ia ler o texto...se calhar tentava resumir muito mais as coisas de modo e simplificar, de modo a essa pessoa do 6º ano entender bem as coisas do que é que nós estamos a falar. Não pôr as coisas muito complicadas...não complicar muito o texto. Punha-me no lugar da pessoa, que é o mais importante, é tentar pôr-me no lugar da pessoa que vai ver. Eu posso fazer um texto para uma pessoa de muita sabedoria, provavelmente uma criança do 6º ano não vai entender muito bem”; “Tentava ter uma linguagem mais acessível para ele perceber essa mensagem, que eu quis transmitir”; “devido a ser mais novo perceber...não escrever textos muito grandes, extensos com uma linguagem simples”; “Tentava arranjar uma linguagem mais apropriada que o aluno percebesse e dava-lhe a informação de forma a que ele conseguisse percebê-la...eu lembro-me daquela idade, vejo como é que eu pensava naquela altura, punha por palavras que nessa altura eu soubesse que ia perceber e conseguia entender aquilo que estava a ler”; “Não fazia uma linguagem tão pouco acessível, se calhar fazia uma linguagem...mais corrente, é isso que eu quero dizer, que um aluno do 6º ano consiga perceber e estruturava bem”; “Tentava escrever de uma maneira mais clara, expressões mais difíceis não escrevia...tentava escrever de maneira que ele percebesse. Frases mais curtas, mais diretas ao assunto...que é para eles conseguissem perceber bem o sentido da frase, que fosse direto ao assunto”).

No entanto, apenas três destes quinze alunos fazem referência a estratégias para motivar o leitor e promover a leitura do texto, enquanto os restantes se centram nas mudanças ao nível da linguagem e vocabulário, tal como os indicadores colocados em cima indicam (“Tentava pôr as palavras mais adequadas, também para motivar o aluno a ler”; “pôr o texto um bocado mais cativante e com um bocado mais de imaginação para que não fosse tão aborrecido...e queria que a pessoa não se fundasse só na minha

opinião e...que tivesse uma opinião própria”; “Tentar também arranjar alguma forma porque são alunos mais pequenos, tem de se incentivar a ler logo desde pequenos, tentar encontrar alguma forma engraçada de promover o texto...Se calhar a forma como é apresentado, não ser aquele formato em papel. Como, por exemplo, os livros infantis que têm algumas imagens. Portanto, fazer uma divisão para não parecer algo entediante”). Neste sentido, estes alunos revelam diferentes níveis de *Consciência do leitor*.

A outra questão que permitia avaliar o conhecimento condicional no processo de composição escrita de um texto argumentativo remetia para as estratégias que os alunos poderiam mobilizar quando se confrontassem com dificuldades no processo. Por uma questão de organização de temas relativos à análise de conteúdo, as respostas dos alunos foram codificadas e inseridas na categoria *Estratégias de autorregulação*, incluída no meta-tema **Dificuldades na Escrita**.

Dificuldades na escrita

Neste meta-tema foi possível identificar dois subtemas: as concepções dos alunos em relação às dificuldades na escrita, os fatores e variáveis que, na sua perspectiva, lhe estão associados bem como estratégias de autorregulação identificadas pelos alunos para as ultrapassarem.

Concepções associadas às dificuldades na escrita

Neste tema emergiram três categorias que remetem para percepções e variáveis associadas às dificuldades na escrita. No seu conjunto, estas categorias compreendem oitenta e oito referências por parte dos trinta e um participantes. As dificuldades na escrita foram organizadas, de acordo as respostas dos alunos, em três dimensões: *Pessoa*, *Tarefa* e *Comportamento Estratégico*. Deste modo, na perspectiva dos trinta e um alunos as dificuldades estão relacionadas com três dimensões: *Pessoa* (90,32%), *Tarefa* (41,94%) e *Comportamento Estratégico* (29,23%). A *Figura 1* evidencia a percentagem de alunos que se refere a cada dimensão.

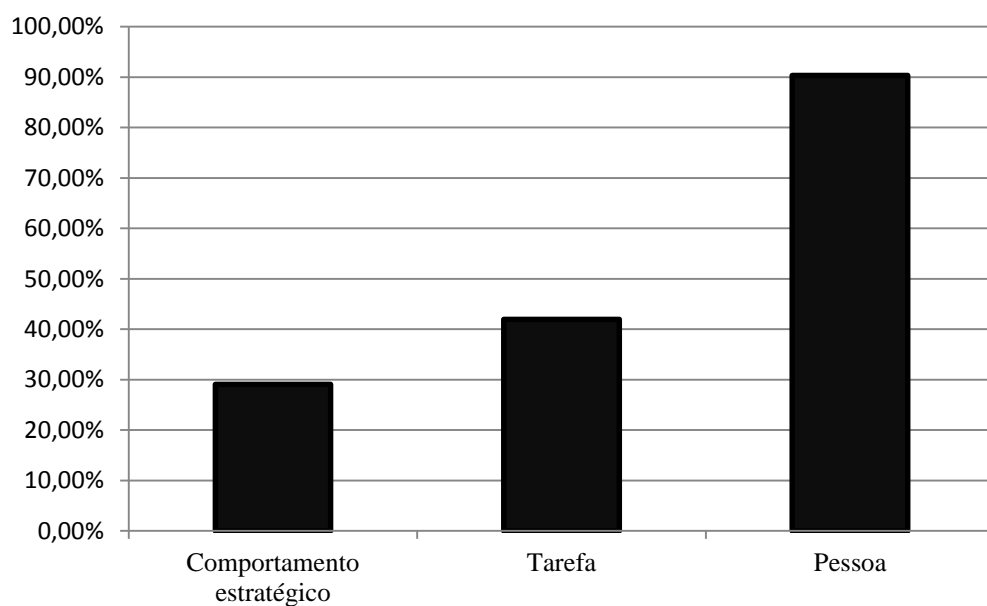


Figura 1. Dimensões associadas às dificuldades na escrita

Pessoa

As variáveis pessoais parecem ser aquelas que, na perspectiva dos alunos, mais se relacionam com as dificuldades na escrita. A distribuição das variáveis identificadas pelos participantes encontra-se na *Figura 2*:

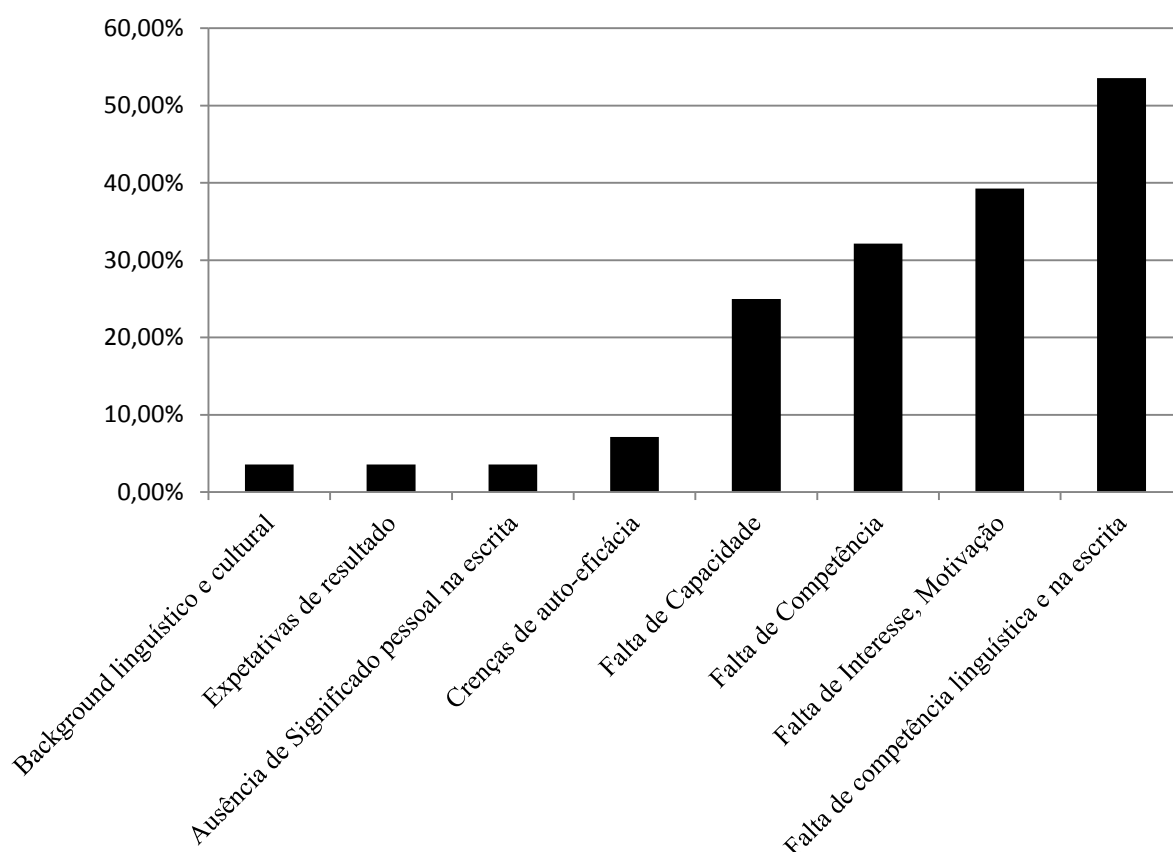


Figura 2. Variáveis pessoais associadas às dificuldades na escrita

Em relação às variáveis pessoais, em vinte e oito participantes 53,57% atribui as dificuldades dos alunos na escrita à *falta de competência linguística na escrita e na leitura*. Esta variável aparece relacionada com dificuldades na expressão, elaboração da escrita e na compreensão da tarefa (“não têm o vocabulário adequado, necessário para desenvolver um bom texto”; “os alunos têm dificuldades por causa do português que escrevem nas perguntas”; “não têm uma base do português, de certas palavras que às vezes é difícil dizer”; “sabem o que vão dizer, mas não sabem como dizer”; “por causa das dificuldades em expressar a sua opinião”).

Outra das variáveis pessoais a que 39,29% dos alunos se referem para explicar as dificuldades é a *falta de interesse e motivação* na escrita (“há alunos que não gostam de escrever”; “muitos deles também não se interessam para conseguir ter mais conhecimento”; “eles não se esforçam para tentar escrever alguma coisa certa”).

Por outro lado, 32,14% dos alunos consideram a *falta de competência e treino dos alunos na leitura e na escrita*, (“falta de treino ao ler”; “podem ser muito lentos a escrever”; “Por falta de leitura”) e 25% a *falta de capacidade* como dois fatores que também contribuem para as dificuldades na escrita. Quanto à *falta de capacidade*, as referências dos alunos passam pela “falta de imaginação” considerada pelos alunos como algo que só é característica de alguns (“porque não têm imaginação para o fazer”; “não têm imaginação suficiente”) e por *aptidões e dificuldades de aprendizagem* específicas (“muitos não têm mesmo capacidade”; “Pode ser mesmo dificuldade, mesmo dificuldade em aprender, ler e escrever”; “Há uns que têm alguma coisa ou algum problema ou que não se conseguem concentrar mesmo, têm dificuldade de concentração”). Neste subtema, há apenas dois participantes (7,14% dos alunos) que se referem às *crenças de autoeficácia* como um fator que contribui para as dificuldades no domínio da escrita (“a maior parte não é não terem o talento para isso, acho que é pensarem que não têm”; “porque acham sempre que vão falhar”; “dizem: «eu não tenho imaginação»”), remetendo para o facto de que é necessário que os alunos desenvolvam um sentido de confiança nas suas capacidades para terem sucesso na escrita.

Tarefa

Treze alunos baseiam-se no domínio e nas variáveis associadas à tarefa para explicar as dificuldades na escrita. Todos eles fazem referência aos *procedimentos substantivos* na escrita. Nos procedimentos substantivos, seis alunos (46,15%) centram-se na dificuldade em *gerar de ideias* (“Talvez não saibam o que hão-de escrever”; “Talvez porque não tenham muitas ideias”) e cinco (38,46%) na *ausência de estratégias de planeamento* (“eles não conseguem estruturar bem as suas ideias”; “não organizam bem aquilo que vão escrever”; “deveriam fazer numa folha à parte e não fazem”). Um dos alunos identifica a estratégia do *knowledge-telling* para explicar que as dificuldades dos alunos na escrita se podem dever à *ausência de estratégias de planeamento e revisão/edição textual* (“Querem fazer logo o texto todo sem corrigir ou escrever antes, fazem logo tudo à pressa”).

Comportamento Estratégico

As referências dos alunos colocadas neste tema remetem para a não utilização de estratégias de autorregulação durante o processo de composição por parte dos alunos. Este é o tema a que um menor número de alunos (nove) se refere e a menos representativa em termos das referências que os alunos fazem quando questionados sobre os fatores que estão associados às dificuldades na escrita.

Deste modo, há quatro participantes que se referem à *ausência de estratégias de autorregulação da atenção* (“Porque não estão com atenção no que escrevem”; “Podem estar desatentos”) e dois que fazem referência às *dificuldades em autorregular o contexto e as distrações* (“não praticam a escrita por causa também da internet”; “atualmente vivemos no mundo das tecnologias...há sempre outras coisas a fazer sem ser escrever e as consolas e jogar”).

Para além disso, um dos participantes refere a *ausência de estratégias de auto-motivação* como causa das dificuldades (“não se auto-motivam”) e outro destaca o facto de os alunos não procederem a uma *avaliação crítica dos modelos eleitos* (“porque nem tudo aquilo que vemos na internet está bem escrito e acabamos também por tirar erros”).

Estes resultados vêm contrastar com o estudo de Gillespie e colaboradores (2013) em que 53% dos alunos do quinto ano atribuíam as dificuldades na escrita à não mobilização de procedimentos substantivos e não a variáveis pessoais. No presente estudo, os alunos do nono ano fazem referência à ausência de estratégias de planeamento e outros procedimentos substantivos como causa das dificuldades, mas não de uma forma tão representativa como no estudo referido.

Dos trinta e um participantes, vinte e oito parecem atribuir as dificuldades a variáveis pessoais como a falta de competência na escrita, a falta de motivação/interesse, a falta de treino e a capacidades para a escrita, como a imaginação que, na sua perspetiva, apenas alguns alunos têm. Desta forma, estes alunos parecem atribuir as dificuldades a variáveis que, na sua perspetiva, não são facilmente mutáveis (Olinghouse & Graham, 2009) como a competência linguística na escrita, a capacidade de imaginação, dificuldades de aprendizagem e outras aptidões.

Apesar disso, neste grupo há indicadores nas respostas de alguns alunos que revelam concepções distintas que se referem à escrita e à leitura como algo que pode ser

praticado e melhorado através do treino (“têm de treinar”; “podem ser muito lentos a escrever”; “falta de treino ao ler”). No entanto, este tipo de *crenças* e *atribuições* necessitam de ser estudadas com mais atenção e aprofundamento em estudos futuros, no sentido de averiguar quais as suas implicações ao nível de possíveis intervenções que poderiam ser levadas a cabo com este grupo de alunos.

Neste estudo, nove alunos atribuem as dificuldades na escrita à não utilização de estratégias de autorregulação funcionais em função da tarefa, isto é, à *ausência de um comportamento estratégico* (Garner, 1990; Paris et al., 1983) na escrita. Os restantes vinte e dois alunos não parecem, assim, reconhecer o valor funcional das estratégias de autorregulação para ultrapassar as dificuldades na escrita. Estas crenças e falta de conhecimento estratégico podem condicionar, por si só, que estes mobilizem estratégias de autorregulação que lhes permitam ser bem sucedidos na escrita. Nesta linha, apenas dois alunos fazem referência a crenças de autoeficácia para explicar potenciais dificuldades na escrita, reconhecendo o seu papel ou influência no desempenho do escritor.

As *crenças e conceções* destes alunos associadas ao *sucesso* e às *dificuldades na escrita* remetem para a importância de estas serem trabalhadas e incluídas ao nível da intervenção em conjunto com o ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita (Harris et al., 2002). Este tipo de intervenção que engloba as crenças e as estratégias permite promover um autoconhecimento dos alunos como escritores, o conhecimento das características e exigências da tarefa de escrita e um conhecimento estratégico na escrita (Pintrich, 2002), ou seja, em que contexto e mediante que tarefa dadas estratégias se revelam mais eficazes do que outras para a obtenção de um bom produto textual.

Estratégias de Autorregulação

Neste tema, foram incluídas as estratégias de autorregulação mencionadas por 93,55% dos alunos, considerando um universo de trinta e um participantes. A *Figura 3* é representativa do tipo de estratégias de autorregulação que, na perspetiva dos alunos, poderiam ser mobilizadas quando estes se confrontassem com eventuais dificuldades no processo de composição de um texto argumentativo. Em vinte e nove alunos, mais de metade identificam *estratégias comportamentais* (82,76%), 26,69% estratégias metacognitivas, 17,24% estratégias cognitivas e 3,45% estratégias motivacionais.

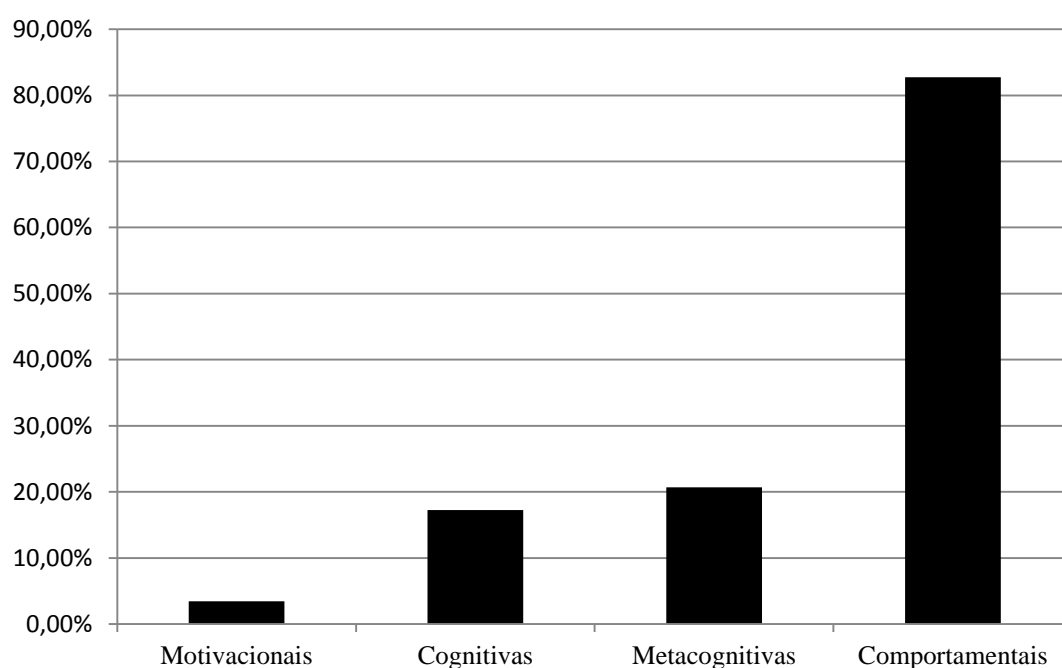


Figura 3. Estratégias de autorregulação face às dificuldades na escrita

Estratégias Comportamentais

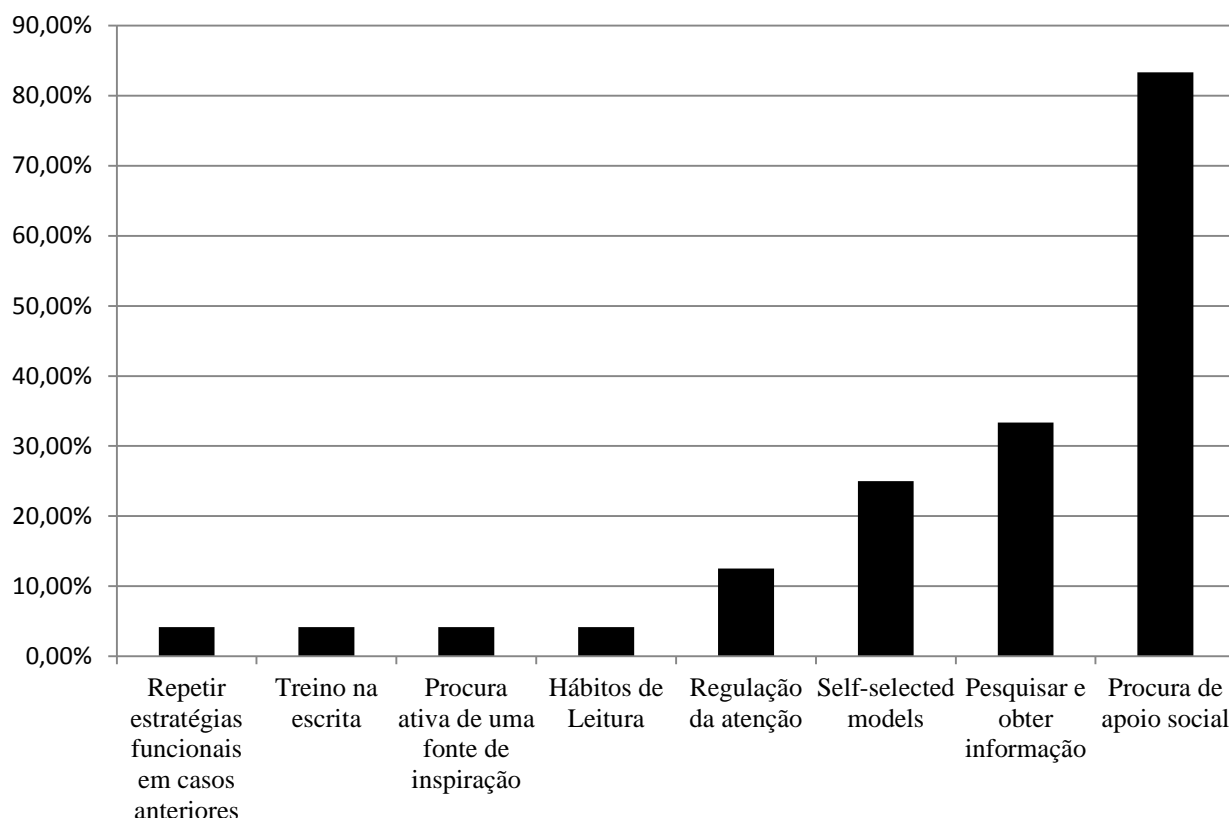


Figura 4. Estratégias comportamentais de autorregulação na escrita

Como é visível na *Figura 4*, a estratégia com maior número de indicadores por parte de vinte e quatro alunos foi a *procura de apoio social* (83,33%), seguida da *pesquisa de informação* (33,33%) e os *self-selected models* (25%). Os alunos parecem assim valorizar a ajuda e o *feedback* dos outros quando se confrontam com dificuldades (Saddler & Graham, 2007), recorrendo à sua rede de apoio social (“eu apresentaria o texto a um familiar para ver a opinião”; “Tentava ir consultar os meus pais”; “Pediria ajuda à professora”; “Perguntaria ao meu parceiro, ao meu colega ou à minha colega do lado”). Enquanto a estratégia de *procura de apoio social*, identificada por vinte alunos, parece remeter para uma estratégia geral de obtenção de *feedback*, a estratégia de *selecionar modelos*, referida por seis alunos, remete para uma estratégia intencional de recorrer a recursos e modelos, aos quais são atribuídos um valor funcional para ultrapassar determinadas dificuldades durante processo de composição escrita. Por exemplo, um dos alunos refere que se a sua dificuldade “fosse por exemplo uma palavra ou assim ia ver ao dicionário ou então à net àquelas coisas dos sinónimos”.

Neste sentido, os seis alunos que referem os *self-selected models* (Zimmerman & Risemberg, 1997a) revelam possuir algum conhecimento estratégico do processo de composição escrita dado que reconhecem a importância de selecionar modelos e recursos aos quais atribuem uma *dimensão de competência e utilidade* para ultrapassar as suas dificuldades no processo de composição escrita (“pediria à minha irmã, provavelmente, porque ela sabe falar muito bem português e sabe escrever”; “a minha irmã que...é boa a português que eu sei, ela às vezes sabe algumas coisas”; “poderia sempre recorrer aos computadores, mas é uma solução fácil para um problema difícil, portanto nós não devemos seguir sempre a forma mais fácil, porque o computador no caso dos erros ortográficos, diz só os erros, mas ele está só a apresentar informação, não está a senti-la”).

Estratégias Metacognitivas

Nesta categoria existem quatro alunos que se referem a uma estratégia de *planeamento mental* (“Acho que tentava sempre por aí organizar digamos a minha cabeça para depois elaborar o texto”; “Possivelmente parava um bocado...pensava naquilo que estava a fazer”). Por outro lado, há um aluno que faz referência a uma estratégia mais específica como *recordar a matéria das aulas* (“Tentava-me lembrar das aulas anteriores”) e outro a *estratégias de auto-verbalização e diálogo interno* (“estou a escrever e penso: «isto não...mas...tenho de conseguir, tenho de escrever para sair bem, porque quero e gosto»”).

Estratégias Cognitivas

No que respeita a estratégias cognitivas, três participantes centra-se nas *estratégias de revisão/edição* do texto escrito (“costumo voltar a ler o texto que já tinha escrito e pensar o que é que podia escrever, podia emendar”; “no final ia voltar a lê-lo muitas vezes a ver o que é que podia melhorar e no que é que tinha tido mais dificuldades”; “mudava umas frases para melhor”) enquanto outro faz referência a um esforço para *tentar compreender a tarefa* por si mesmo (“lia várias vezes o que me era pedido”).

Estratégias Motivacionais

Existe apenas um indicador relativo à utilização de estratégias motivacionais para responder a eventuais dificuldades na escrita. Um dos trinta e um alunos faz referência à sua própria experiência quando refere que “eu, a mim, *auto-motivo-me* para escrever um texto”.

Grande parte dos trinta e um alunos (90,32%) atribui as dificuldades na escrita a variáveis pessoais, havendo uma minoria (29,03%) que reconhece que as dificuldades se podem dever ao facto de o aluno não adotar um comportamento estratégico na escrita. As estratégias comportamentais são tidas como aquelas que os alunos mais valorizam quando se confrontam com dificuldades no processo de composição escrita, nomeadamente a *procura de apoio social* e a *seleção de modelos e recursos* aos quais atribuem competência, utilidade e valor funcional. Deste modo, o conhecimento condicional dos alunos centra-se maioritariamente na mobilização de *estratégias comportamentais* para fazer face às dificuldades (82,76%), tendo em conta que a identificação de *estratégias metacognitivas, cognitivas e motivacionais* não é tão representativa nas suas respostas.

Na globalidade, pode dizer-se que a grande parte destes alunos apresentam uma conceção pouco compreensiva relativamente à boa competência escrita e às qualidades da boa escrita uma vez que os seus comentários se centram maioritariamente nos *mecanismos da escrita* e nos *procedimentos substantivos*. Registam-se lacunas no conhecimento declarativo, no conhecimento processual e estratégico/condicional na escrita de um texto argumentativo. Estes alunos não demonstram uma visão integrada das suas características enquanto género textual nem da natureza recursiva e autorregulatória do processo de composição de escrita de um texto argumentativo. Neste sentido, por um lado, estes alunos parecem não estar conscientes da relevância e sentido da utilidade de processos como o planeamento e a revisão no processo de composição escrita. Por outro lado, não reconhecem a variedade e o valor funcional do tipo de estratégias de autorregulação que podem mobilizar para gerir e regular eficazmente o processo de composição do texto argumentativo, em função das exigências da tarefa e do contexto. Estes resultados têm implicações para a teoria, para a investigação e para a própria intervenção psicoeducacional.

Considerações Finais

Este estudo foi realizado no sentido de compreender quais as concepções que um grupo de alunos do nono ano tem em relação às qualidades da boa escrita e avaliar o conhecimento metacognitivo destes alunos relativamente ao processo de composição escrita de um texto argumentativo. Para além disso, tentou-se averiguar quais os fatores que, na perspetiva dos alunos, explicam o sucesso e as dificuldades na escrita bem como as estratégias de autorregulação que seriam mais funcionais para fazer face a eventuais dificuldades experienciadas durante o processo de composição de um texto argumentativo.

Considerando o universo dos trinta e um, os estudantes do nono ano possuem uma concepção pouco compreensiva sobre a boa escrita, relatando muitas vezes as suas próprias práticas quando escrevem. Estes parecem não reconhecer a variedade e o valor funcional das estratégias de autorregulação ao longo do processo de composição escrita do texto argumentativo. Alguns estudantes foram capazes de identificar estratégias cognitivas distintas que podem ser utilizadas ao longo do processo de composição como *gerar ideias* ou *organizar as ideias*. No entanto, são poucos os alunos que se referem a *estratégias metacognitivas* que podem ser mobilizadas durante o processo de composição como *estratégias de planeamento escrito ou mental, estabelecimento de objetivos, estratégias de autoavaliação, estratégias de auto-motivação, estratégias de auto-monitorização* ou *autorreforço* (Zimmerman & Risemberg, 1997a).

A maioria das respostas dos trinta e um estudantes quando questionados sobre as qualidades da boa escrita foca-se nos mecanismos da escrita (70,97%) e nos procedimentos substantivos (64,52%) o que vai ao encontro de estudos anteriores como o de Graham e colaboradores (1993) e Wong e colaboradores (1989). Grande parte das referências dos alunos refere-se aos processos de gerar ideias e à organização do texto de acordo com uma estrutura lógica que compreende uma introdução, desenvolvimento e conclusão. A ênfase nos processos substantivos, como a *geração de ideias* e a *organização textual*, pode estar relacionada com a instrução que estes alunos receberam ou com a forma como foram ensinados a escrever. No entanto, este é um pressuposto que necessita de ser testado em estudos futuros.

As respostas relativas ao conhecimento declarativo do texto argumentativo evidenciam que poucos estudantes reconhecem alguns elementos característicos desse

género textual. No entanto, na sua grande maioria, os alunos conceptualizam o texto argumentativo como um texto em que se expressa uma opinião pessoal. Esta visão evidencia uma conceção pouco compreensiva das estratégias necessárias para escrever um bom texto argumentativo, tendo em conta que é necessário gerar e gerir uma dialética de argumentos e refutar contra-argumentos antecipados por um potencial leitor. Dezasseis dos trinta e um estudantes entrevistados falham em considerar a existência de um potencial leitor, uma competência essencial na escrita de um texto argumentativo.

No conhecimento do processo de composição escrita de um texto argumentativo, sua grande maioria, os alunos não revelam no seu discurso capacidade de integrar o conhecimento declarativo com o conhecimento processual e estratégico. Neste sentido, nas suas respostas, há indicadores da adoção da abordagem *knowledge-telling*, ou seja, escrever tudo aquilo que se sabe sobre o tema para gerar ideias, não adaptando o que se escreve a um potencial leitor. Desta forma, estes resultados mostram que, na generalidade, estes alunos possuem lacunas ao nível do conhecimento metacognitivo da escrita de um texto argumentativo: conhecimento declarativo (saber o que constitui um bom texto argumentativo), conhecimento processual e condicional (saber como escrever um texto argumentativo e quando e porquê utilizar determinadas estratégias ao longo do processo de composição).

Um dado interessante é que estes alunos atribuem, predominantemente, ao professor o papel de leitor e editor dos textos que escrevem. Este facto tem implicações ao nível da intervenção e da formação dos professores, já que é evidente nos comentários dos alunos que o professor é tido com o único leitor dos textos que eles escrevem. De acordo com os relatos dos alunos, as práticas dos professores centram-se predominantemente na correção dos erros ortográficos, palavras e na sintaxe bem como na organização textual do produto escrito, ignorando o contexto da escrita e a existência de um potencial leitor: “A professora normalmente, quando corrige os textos, ela, por exemplo, mete as palavras por cima que ficavam melhor”; “Se os professores me dissessem, referissem uma ideia que estivesse má, por exemplo, que ali aquilo não se incorpora bem no texto e isso, eu procurava tirar essa ideia do texto e fazer e ter outra ideia para por ou melhor”; “normalmente os professores riscam o que não acham certo e tento arranjar palavras novas e tento escrever melhor o que estava escrito lá”; “Depois vou ver onde é que a professora disse para mudar certas palavras”; “se o professor me

disse que «esta construção da frase está mal, podias ter feito melhor», eu iria modificar”; “eu tento corrigir pelo que a professora disse que estava mal, inventar novas palavras que possam encaixar, que façam significado com tudo e ver a ortografia que a «stora» marcou mal”; “a minha professora disse que faltava a conclusão, porque senão eu acho que não chegava a saber isso”; “os professores normalmente dizem: «ah, deves melhorar esta parte aqui ou esta aparte ali»”; “a «stora» diz que tenho expressões muito infantis”; “a conclusão, que a professora diz que eu nunca faço conclusão”.

Estes dados revelam que pode existir uma ligação entre as práticas dos professores e as conceções dos alunos sobre o que é escrever bem. As perceções dos alunos sobre a boa escrita podem ser reflexo das próprias conceções dos professores e da forma como a escrita lhes é ensinada e trabalhada em contexto de sala de aula. Como tal, este é um pressuposto a ser aprofundado em linhas de investigação futuras. As perceções de alguns alunos sobre as qualidades da boa escrita podem relacionar-se com o *feedback* que estes recebem dos professores em relação aos textos que escrevem e mediante os quais são avaliados. Para os professores, na perspetiva dos alunos, parece ser mais fácil ensinar e avaliar aspetos formais do produto escrito como a gramática, organização textual e a sintaxe (mecanismos da escrita) do que ensinar a escrita como um processo e promover a consciência do leitor nos alunos.

Deste modo, o professor pode ter um papel fundamental na promoção e desenvolvimento da consciência do leitor dos alunos, na forma como atribui e apresenta a tarefa de escrita. O professor deve envolver os alunos em *tarefas de escrita autênticas* (Monereo, 2003), tarefas que lhes permitam escrever para uma audiência real e com um “verdadeiro” objetivo. Devem, por isso, ser proporcionadas, em contexto escolar, oportunidades para os alunos escreverem textos para diferentes leitores e não apenas para o professor, no sentido de expandirem a consciência do leitor. Como tal, e na linha do que Kellogg (2008) defende, a investigação no futuro deve preocupar-se em identificar estratégias eficazes, potencialmente utilizadas pelos professores, que permitam aos alunos ativar e manter a representação do leitor durante o processo de composição escrita.

Nas metas curriculares de Português (Buescu et al., 2012), são destacadas como diretrizes a importância do planeamento, revisão e edição dos textos produzidos pelos alunos. A relevância destes processos aparece associada a uma utilização autónoma por

parte dos alunos de estratégias de revisão e aperfeiçoamento no texto ao longo do processo de composição. Este objetivo parece não corresponder à realidade, pelo menos na ótica dos alunos revelada neste trabalho. De acordo com a perspectiva dos alunos, o professor é o único leitor do seu texto e é ele que tem também o papel de avaliador e editor dos textos produzidos pelos alunos. Os comentários: “eu passo tudo a limpo como a «stora» corrigiu e pronto”, “se o professor dissesse que estava bom, provavelmente, não iria fazer nada” e “eu leio o texto primeiro, tudo que está lá, e vejo o que é que a professora às vezes assinala que eu tenho que mudar” são elucidativos da falta de autonomia dos alunos no processo de revisão/edição. Nestes comentários, os alunos parecem partir do princípio de que apenas aquilo que professor assinalou no texto está errado e, portanto, só têm que efetuar mudanças e correções no texto a esse nível. Este é também um aspeto com implicações para a formação de professores e pode ser o ponto de partida para que os docentes reflitam sobre a possibilidade de implementarem mudanças e de otimizarem as suas práticas educativas no que respeita ao ensino da escrita e à forma como podem ajudar os estudantes a evoluir e a tornarem a sua escrita mais autorregulada.

Tendo em conta as perspetivas dos alunos, parece que algumas práticas dos professores não reforçam a autonomia do aluno no processo de composição escrita nem favorecem a sua autorregulação. O desenvolvimento da autorregulação na escrita também passa por reduzir o papel do professor como editor dos textos, reforçando e tornando o aluno responsável pela avaliação e correção dos textos que escreve. Neste sentido, é essencial dar aos alunos oportunidades que lhes permitam passar da geração de ideias, pesquisa de informação e organização textual para a utilização de estratégias mais efetivas de planeamento, estabelecimento de objetivos (incluindo o leitor/audiência), estratégias de autoavaliação, auto-monitorização, revisão e edição ao longo do processo de composição escrita, que favorecem um controlo consciente e uma monitorização do processo de composição. Os alunos precisam de conhecer várias estratégias de autorregulação e compreender qual o seu sentido e funcionalidade, ou seja, com que objetivos devem ser utilizadas e sobretudo aprender a avaliar quais delas são mais eficazes em função da tarefa, do contexto, do leitor e do momento do processo de composição.

Neste trabalho, a estratégia mais valorizada pelos alunos quando experienciam dificuldades na escrita é a procura de apoio social. Este dado vem sustentar a

necessidade dos professores proporcionarem aos alunos um apoio e um *feedback* formativo em relação ao seu progresso e evolução face a determinados objetivos, não se limitando a avaliar o produto escrito.

Os resultados deste estudo reforçam a formação de professores no sentido de estes desenvolverem competências que lhes permitam promover a autorregulação da aprendizagem na escrita dos alunos e avaliar que tipo de apoio e que contextos é que favorecem o envolvimento dos alunos numa escrita autorregulada. A formação de professores deverá criar oportunidades com vista a que estes aprendam a fazer uso de modelos e estratégias efetivas para o ensino e aprendizagem da escrita de textos argumentativos. Neste sentido, é essencial que a investigação no futuro passe por avaliar que métodos, estratégias e instrumentos podem os professores utilizar para facilitar a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo através do ensino de diferentes géneros textuais e nas tarefas de composição escrita.

Um instrumento que revela validade e eficácia na avaliação do conhecimento metacognitivo e autorregulatório são as *tarefas de escrita autênticas* (Monereo, 2003). A avaliação do conhecimento metacognitivo permite identificar a forma como os alunos conceptualizam a escrita e como planificam e regulam o processo de composição escrita. Deste modo, a avaliação do conhecimento metacognitivo permite compreender que tipo de estratégias os alunos conhecem e mobilizam e se têm consciência da natureza recursiva e autorregulatória do processo de composição escrita. A partir da avaliação deste conhecimento é possível estabelecer linhas orientadoras e delinear estratégias que os professores, com formação adequada, poderão aplicar nas suas práticas em contexto de sala de aula, no que respeita ao ensino e aprendizagem da escrita. Para além disso, a avaliação do conhecimento metacognitivo permite ao psicólogo educacional, em colaboração com o professor, tomar decisões relativas a formas de intervenção neste domínio, tanto a nível individual como grupal.

O ensino da escrita bem como qualquer intervenção ou programa psicoeducacional para ser eficaz deve apresentar a escrita como um processo. Para além disso, deve partir da avaliação do conhecimento metacognitivo dos alunos e ser direcionado para os ajudar a desenvolver uma autorregulação metacognitiva do processo de composição escrita e, portanto, uma autonomia e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem. O treino metacognitivo pode ser uma solução, na medida em

que os professores podem modelar a utilização efetiva de estratégias metacognitivas e promover junto dos alunos a consciência destas. Este tipo de treino ajuda os alunos a refletir sob que condições dadas estratégias se revelam mais funcionais e, consequentemente, a adquirirem ou melhorarem o conhecimento metacognitivo relativo ao uso de vários tipos de estratégias de autorregulação na escrita de textos argumentativos (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009).

Por outro lado, de acordo com os resultados obtidos, as crenças/concepções que os alunos apresentam relativamente às dificuldades e ao sucesso na escrita são dimensões que devem ser integradas ao nível da intervenção com este grupo de alunos. Estudos futuros poderão explorar formas de intervenção efetivas a este nível bem como os fatores ou variáveis que na perspetiva dos alunos explicam o sucesso e as dificuldades na escrita do texto argumentativo e de outros géneros textuais.

Não é portanto surpreendente que o ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita seja recomendado, tendo em conta as evidências empíricas de eficácia que estes programas apresentam ao nível da investigação (Graham, Harris, & Mason, 2005; Zimmerman & Risemberg, 1997b). Desta forma, os estudantes serão capazes de atribuir as dificuldades na escrita à utilização de estratégias pouco funcionais e não à falta de competência ou capacidades inatas características de alguns. Estas crenças “disfuncionais” poderão condicionar o esforço na mobilização e utilização de estratégias mesmo que os alunos tenham tido um ensino que apresente a escrita como algo que se aprende e pode ser treinada (Zimmerman & Bandura, 1994). Os professores, em contexto de sala de aula, podem também ajudar os estudantes a refletirem sobre as suas crenças em relação ao sucesso e dificuldades na escrita e as suas abordagens habituais às tarefas de escrita. Esta reflexão pode constituir o ponto de partida para a autoavaliação do aluno face à forma como aborda a tarefa e para a definição e implementação de mudanças nas suas práticas de escrita, com vista à obtenção de um bom produto final. Nesta linha, o professor pode reforçar os alunos a atribuírem um bom desempenho à utilização de estratégias apropriadas às exigências da tarefa e ao contexto em que escrevem.

Seria interessante perceber no futuro, qual a influência que as concepções e crenças dos alunos sobre o sucesso e as dificuldades na escrita têm no impacto e na eficácia das intervenções e programas que promovem a autorregulação na escrita. Por

outro lado, é importante averiguar até que ponto as crenças dos estudantes influenciam os seus comportamentos autorregulatórios no domínio das tarefas de escrita e de que forma se podem criar contextos efetivos que promovam a autorregulação da escrita de uma forma transversal na vida dos estudantes. A investigação futura deve focar-se ainda no estudo da relação que existe entre as dificuldades percebidas e as estratégias de autorregulação que são mobilizadas para as ultrapassar bem como quais os fatores que influenciam a perceção de competência e utilidade dos recursos utilizados pelos alunos.

Os resultados do presente estudo devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Uma delas centra-se no número relativamente pequeno de participantes ($N=31$). Este justifica-se pela morosidade em realizar e codificar as entrevistas através da metodologia eleita. A própria metodologia utilizada, com a realização de entrevistas semiestruturadas encerra, em si mesma, várias vantagens e desvantagens. Os resultados obtidos poderiam ser diferentes se se tivesse insistido mais com os alunos e se a experiência e formação da entrevistadora fosse mais vasta na utilização desta técnica. Por outro lado, reconhecem-se outras limitações inerentes à metodologia adotada, nomeadamente no tipo de análise de conteúdo abductiva, com a ausência do cálculo do acordo inter-sujeitos. É portanto essencial que, no que respeita à avaliação do conhecimento metacognitivo na escrita, outros trabalhos repliquem os resultados deste estudo com um maior número de participantes, sobretudo pelas novas categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo levado a cabo.

Para além disso, é pertinente avaliar o conhecimento metacognitivo de alunos a frequentar outros anos de escolaridade, abarcando outros géneros textuais ainda por estudar. Apesar das dificuldades inerentes e do desafio, seria interessante levar a cabo um estudo longitudinal com este grupo no sentido de avaliar diferenças individuais e compreender como é que o conhecimento metacognitivo se desenvolve e evolui nestes alunos. Neste sentido, seria interessante perceber como é que ocorre a transferência desse conhecimento na transição do ensino básico para o ensino secundário e superior. Como Graham e Harris (2000) preconizam, sem estudos longitudinais não é possível desenvolver uma teoria compreensiva e integrada da escrita e desenhar intervenções na autorregulação da escrita que vão ao encontro dos níveis de desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, são necessários mais estudos que avaliem as diferenças no conhecimento metacognitivo de alunos que provêm de diferentes contextos e backgrounds linguísticos e culturais.

Os resultados deste estudo com adolescentes do nono ano remetem para a relevância da intervenção junto deles no sentido de promover uma conceção mais alargada e compreensiva da boa competência escrita. A intervenção deve centrar-se na dimensão metacognitiva da autorregulação na escrita, ou seja, deve associar uma dimensão metacognitiva e uma dimensão autorregulatória.

Com os resultados obtidos com este grupo verifica-se que é necessário uma abordagem ao ensino da escrita focada no género textual. Esta abordagem prende-se com a necessidade de tornar estes alunos mais conscientes da natureza autorregulatória e do valor funcional dos vários tipos de estratégias (metacognitivas, cognitivas, motivacionais e comportamentais) que estes podem mobilizar para gerir e regular o processo de composição escrita de um texto argumentativo. É essencial conjugar e integrar o conhecimento de estratégias motivacionais e metacognitivas na promoção da autorregulação da aprendizagem na escrita, no sentido de termos alunos mais motivados, mais autorregulados e mais autónomos nas tarefas de escrita.

De uma forma mais informal, o professor pode estabelecer um diálogo com os alunos em contexto de sala de aula e avaliar os níveis de conhecimento metacognitivo dos alunos, o que lhe permite adaptar e ajustar o ensino da escrita às diferenças individuais (Graham & Perin, 2007). Na intervenção, o professor pode ter um papel facilitador e fundamental na promoção e desenvolvimento do conhecimento metacognitivo dos alunos. O professor pode explicitamente modelar, em contexto de sala de aula, a utilização de estratégias metacognitivas (Andrews et al., 2009; Pintrich, 2002) e discutir com os alunos a sua funcionalidade, ou seja, como, quando e porquê fazer uso de dadas estratégias (Harris et al., 2002) ao longo do processo de composição escrita. Esta forma de intervenção providencia um modelo que permite dotar os alunos de conhecimento condicional e a aprenderem a ser efetivamente estratégicos, de forma a que a utilização desse tipo de conhecimento facilite a sua própria aprendizagem através da escrita. Esta abordagem vai ao encontro do ensino explícito de estratégias para a escrita de textos argumentativos (Andrews et al., 2009; Castelló & Monereo, 1996) que permite aos alunos, de forma progressiva, tornarem-se autónomos na utilização de estratégias e reconhecerem o seu valor funcional, em função do momento e das exigências da tarefa de escrita (Graham, Kiuahara, McKeown, & Harris, 2012). Esta abordagem é adaptada em função das características, necessidades e progresso de cada

aluno (Mason, Harris, & Graham, 2011), o que permite, em simultâneo, ir ao encontro da singularidade de cada um e que todos sejam incluídos na intervenção.

O conhecimento declarativo destes alunos pode ser melhorado através do ensino explícito de estratégias de planeamento, revisão e edição de um texto argumentativo. No entanto, a intervenção tem de combinar e integrar os três tipos de conhecimento metacognitivo (declarativo, processual e condicional/estratégico) para melhorar a competência escrita destes alunos. Assim, o conhecimento do texto argumentativo como género textual e o ensino de estratégias para planear ou rever tem de ser combinado com o conhecimento de estratégias de autorregulação necessárias para usar as primeiras de forma eficaz e para que os alunos possuam um domínio estratégico e autorregulatório dos procedimentos envolvidos no processo de composição escrita.

É essencial dotar os alunos de estratégias metacognitivas e cognitivas que os ajudem a “saber o que dizer” e “como dizer” (Bereiter & Scardamalia, 1987), a estabelecer objetivos e a terem em conta o leitor, (Flower & Hayes, 1981) no sentido de gerirem e regularem de forma consciente e eficaz o processo de composição escrita de um texto argumentativo. Com a aquisição e aperfeiçoamento de um conhecimento condicional ou estratégico (Castelló & Monereo, 1996; Paris et al., 1983; Raphael et al., 1989), ou seja, de como, quando e porquê utilizar o conhecimento declarativo e processual, os alunos aprendem a tomar e empregar “decisões estratégicas”. Isto significa que os alunos aprendem a atualizar os seus planos em função dos objetivos estabelecidos e a avaliarem a forma como o uso de uma dada estratégia contribui para melhorar a qualidade da sua escrita. Só teremos estudantes mais autorregulados na escrita se estes se tornarem capazes de pensar em si como escritores, desenvolvendo uma consciência metacognitiva do valor funcional das estratégias em função do contexto (Flavell, 1979).

Os resultados deste estudo revelam a heterogeneidade de crenças, concepções e conhecimento metacognitivo num grupo de estudantes do nono ano. Esta variedade de alunos e de crenças é “representativa” daquela que se encontra numa “qualquer turma” em contexto escolar. Porque a escrita é uma competência chave do século XXI (van Kraayenoord et al., 2011) e os menos bons precisam das mesmas estratégias dos melhores, estes resultados levam-nos a desafiar o mito da uniformidade no ensino e na aprendizagem da escrita e a pensar, como psicólogos educacionais, em formas de

intervenção e promoção da autorregulação da aprendizagem na escrita para todos os alunos. O ensino e a intervenção devem promover e facilitar um domínio do conhecimento metacognitivo, estratégico e autorregulado na escrita de todos os alunos. O conhecimento metacognitivo é apresentado como um pré-requisito para os alunos desenvolverem competências de autorregulação na escrita. No entanto, numa perspectiva sociocognitiva, penso que esta lógica pode ser mais cíclica na medida em que se forem criados contextos e condições que favoreçam e estimulem o envolvimento dos alunos em práticas autorregulatórias, estas poderão levar ao desenvolvimento e evolução do conhecimento metacognitivo na escrita.

A escrita é uma área de estudo e intervenção em crescente expansão dentro da Psicologia Educacional (Graham & Harris, 2000). Se o conhecimento metacognitivo dos alunos na escrita for avaliado, é possível identificar dimensões que a intervenção deve abarcar e, conseqüentemente, adaptá-la ao seu estilo de aprendizagem de cada aluno, no sentido de os ajudar a conhecerem-se melhor como escritores e a aprenderem a escrever de forma mais autorregulada.

Tornar estes alunos escritores mais autorregulados implica promover junto deles mais do que o conhecimento metacognitivo e autorregulatório na escrita. Implica promover a compreensão de que a escrita é um instrumento de aprendizagem pessoal e social que permite comunicar ideias, interagir com os outros, receber *feedback* e, de que, portanto, não existe sem um leitor. Tornar os alunos mais autorregulados envolve apresentar a boa escrita como resultado de um processo pelo qual eles são os principais responsáveis. Posto isto, é essencial, tanto a nível teórico como prático, avaliar quais os fatores pessoais e contextuais que promovem o desenvolvimento da competência escrita, da autorregulação da aprendizagem na escrita e a passagem de um conhecimento metacognitivo para um comportamento estratégico na escrita. Este é um dos objetivos atuais da Psicologia Educacional, uma vez que não se trata apenas de “ensinar” aos alunos estratégias para escrever bem, mas de mudar as suas crenças e conceções sobre a escrita e o seu potencial.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2004). Concepções dos professores do 1º ciclo sobre o ensino-aprendizagem do processo de composição escrita. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação) Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (policopiado).
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428.
- Benton, S.L., Sharp, J.M., Corkill, A.C., Downey, R.G., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 66-79.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Teaching themathic analysis: Overcome challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- Butler, D.L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37, 59-63.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 19, 1107-1130.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

- De Groot, E.V. (2002). Learning through interviewing: Students and teachers talk about learning and schooling. *Educational Psychologist*, 37, 47-58.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Englert, C., Raphael, T., Tear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Ferretti, R.P., Lewis, W.E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology*, 34(10), 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Gillespie, A., Olinghouse, N.G., & Graham, S. (2013). Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *The Elementary School Journal*, 113(4), 565-588.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K.R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research*, 24(2), 58-68.
- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

- Graham, S., Kiuahara, S., McKeown, D., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879–896.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1993). Knowledge of writing and the composition process, attitude towards writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 237-249.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 313–335.
- Harris, K.R., Graham, S., Mason, L.H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice, 41*, 110-115.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144-157). New York: Guilford.
- Hsick, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientation and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*, 51-69.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1-26.
- Lin, S.C., Monroe, B.W., & Troia, G. (2007). Developing of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 207-230.
- Lorch, R.F., Lorch, E.P., & Klusewitz, M.A. (1993). College students` conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 239-252.
- Malpique, A., & Veiga Simão, A.M.V. (2012). Cinderela e o sapato de cristal: Ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In A.M.V. Veiga Simão, L.M.B. Frison, & M.H.M.B. Abrahão, *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e práticas* (pp. 155-178). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Mason, L.H., Harris, K.R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50, 20-27.
- Mateus, M., Villalón, R., Dios, M.J., & Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32, 489-510.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Olinghouse, N., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Patrick, H., & Middleton, M.J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27-39.
- Pintrich P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Poplin, M., Gray, R., Larsen, S., Banikowski, A., & Mehring, T. (1980). A comparison of the components of written expression abilities in learning disabled and non-disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3, 46-53.
- Programa de Português Homologado. (2009). Lisboa: M.E.DEB.
- Raphael, T.E., Englert, C.S., & Kirschner, B.W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-379.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between the writing knowledge and writing performance among more or less skilled writers. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 281-293.

- Schoonen, R., & Glopper, K.D. (1996). Writing performance and knowledge about writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models, and methodology in writing research*, (pp. 87-106). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Silva, T., & Nicholls, J.G. (1993). College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 231-247.
- Turcut, G. (2012). Middle school students' audience awareness in persuasive texts. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 233-246.
- van Kraayenoord, C.E., Moni, K., Jobling, A., Elkins, J., Koppenhaver, D., & Miller, R. (2011). The writing achievement, metacognitive knowledge of writing and motivation of middle school students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 213-234). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Winne, P.H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 15-32). New York: Taylor & Francis.
- Wong, B., Wong, R., & Blenkinsop, J. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescents' composing problems. *Learning Disability Quarterly*, 12, 300-322.
- Zimmerman, B.J. (1989a). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychologist*, 82(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1989b). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer.
- Zimmerman, B.J. (1990a). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1990b). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B.J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences of writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997a). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997b). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Análise de Conteúdo das entrevistas dos alunos

Tabela 1. Definição das categorias do meta-tema Conhecimento Metacognitivo na escrita

Tabela 2. Definição das categorias do tema Conceções associadas às dificuldades

Tabela 3. Definição das categorias do tema Estratégias de autorregulação

Tabela 4. Conhecimento declarativo das características da boa escrita

Tabela 5. Conhecimento declarativo das características do texto argumentativo

Tabela 6. Conhecimento do processo de composição escrita do texto argumentativo

Tabela 7. Planeamento antes da tarefa

Tabela 8. Planeamento durante a tarefa

Tabela 9. Revisão

Tabela 10. Conceções associadas às dificuldades

Tabela 11. Estratégias de autorregulação

Tabela 1. *Definição das categorias do meta-tema Conhecimento metacognitivo na escrita*

(Questões 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10 do guião de entrevista)

Categorias	Definição	Indicadores
1. Competência	Afirmações que remetem para as competências do escritor que podem ser melhoradas através do treino	“Para escrever bem tem de se ler”
2. Motivação/Interesse	Afirmações que remetem para um interesse e uma motivação intrínseca na escrita	<p>“Têm uma paixão por escrever, gostam de escrever”</p> <p>“Eles fazem aquilo que gostam”</p>
3. Procura de Apoio Social	Afirmações que indicam a solicitação da ajuda/feedback dos outros como pais, professores, pares	<p>“Pediria ajuda à professora”</p> <p>“Apresentaria o texto a um familiar”</p>
4. <i>Self-selected models</i>	Afirmações que estão associadas à perceção da utilidade e competência dos recursos utilizados	“lendo outros livros de outros autores para terem outras ideias”

5. Eleição/Seleção de um contexto ideal para a escrita

Afirmações que se referem à procura e selecção de um contexto com condições favoráveis à escrita

“Pode haver escritores que vão para a natureza onde passam a maior parte do tempo”

“Em casa para já estava mais à vontade, por causa que estava sossegado no meu quarto...escrevia melhor”

“tem de estar em paz e num ambiente muito calmo”

6. Consciência do leitor

Afirmações que indicam um cuidado em adaptar a escrita a um potencial leitor

“tinha mais cuidado em escrever de uma maneira que uma criança dessa idade percebesse o que eu estava a escrever”;

“tentava adaptar o registo de língua mais adequado para esse aluno”

“ia-me tentando pôr-me no lugar da pessoa que ia ler o texto... se calhar tentava resumir muito mais as coisas de modo e simplificar, de modo a essa pessoa do 6º ano entender bem”

“pôr o texto um bocado mais cativante e com um bocado mais de imaginação para que não fosse tão aborrecido”

7. Regulação da atenção	<p>Afirmações que remetem para a mobilização de recursos cognitivos e um foco na tarefa de escrita</p>	<p>“tentava concentrar-me só no texto”</p> <p>“mantêm-se concentrados”</p> <p>“devem ver o que estão a escrever estar atentos à escrita deles”</p>
8. Procura ativa de uma fonte de inspiração na escrita	<p>Afirmção que destacam uma intenção ou sensibilidade do escritor na procura de uma fonte de inspiração para a escrita</p>	<p>“Acho que eles se baseiam nas coisas que os rodeiam”</p> <p>“eu penso que eles vão-se inspirar na sua vida, na natureza”</p> <p>“baseiam-se em coisas fantasiosas”</p>
9. Expressão, Significado pessoal	<p>Afirmções que enfatizam a expressão de sentimentos e a necessidade de haver um significado pessoal na escrita</p>	<p>“escrever aquilo que se sente”</p> <p>“ é escrever com alma”</p> <p>“é acreditar no que estamos a escrever”</p> <p>“escrever aquilo que nós queremos e pensamos”</p>

10. Capacidade	<p>Afirmações que remetem para uma capacidade criativa e uma vertente imaginativa na escrita</p>	<p>“Eles têm imaginação, que é uma característica”</p> <p>“Inventam personagens”</p> <p>“outros inventam eles próprios uma história”</p>
11. Competência linguística na escrita	<p>Afirmações que se centram na competência do escritor em adaptar a linguagem no texto bem como em expressar-se através da escrita</p>	<p>“tem de se ter vocabulário”</p> <p>“saber escolher as palavras certas pelo seu significado”</p> <p>“expressar bem as suas ideias”</p> <p>“não estar sempre a repetir as mesmas palavras”</p>
12. Elementos estruturais	<p>Afirmações que se referem à estrutura ou elementos constituintes do texto argumentativo enquanto género textual</p>	<p>“Começaria por dar a minha opinião”</p> <p>“não vejas só o teu lado, vê lados possíveis contrários”</p> <p>“ ver o ponto de vista das outras pessoas, de quem está contra”</p> <p>“chegava à conclusão que seria a do início”</p>

13. <i>Knowledge-telling</i>	Afirmações que remetem para a produção de um texto em que o aluno escreve tudo o que sabe sobre um tema, sem organizar o conteúdo em função de um objetivo	<p>“escreve tudo o que souberes em relação a isso”</p> <p>“eu escrevo e depois vai-me saindo alguma coisa... e vou escrevendo...”</p> <p>“enquanto estava a escrever o que me estava a surgir na cabeça vá escrevia”</p>
14. Expetativas de resultado	Afirmações que remetem para o valor atribuído e antecipação de recompensas derivadas do êxito na tarefa	<p>“depende muito da altura. Se calhar se fosse mesmo uma situação de...mesmo necessária e se for esse um texto que fosse definir o passar ou não passar, se calhar tentaria até entrar nessa coisa de propaganda”</p>
15. Mecanismos da escrita	Afirmações que se centram nos aspectos convencionais da escrita como a gramática, pontuação, acentuação e ortografia	<p>“é escrever sem erros ortográficos”</p> <p>“letra legível”</p> <p>“com os devidos acentos”</p> <p>“constituir bem as frases”</p>
16. Procedimentos substantivos	Afirmações que se referem às estratégias envolvidas no processo de composição escrita (Planeamento, Organização, Revisão, Avaliação e Edição)	

16.1 Gerar Ideias

Afirmações que indicam um esforço por parte do aluno em gerar ideias e avaliar o seu conhecimento sobre o tema da tarefa escrita	“eles pensam sobre o assunto e reflectem” “começava por pensar em ideias” “eu começava a pensar nos prós e nos contras do tema” “eu primeiro pensava muito bem nas vantagens e desvantagens”
--	---

16.2 Pesquisar e obter informação

Afirmações que indicam a procura de informação sobre o tema a partir de recursos materiais	“iria informar-me sobre isso no computador pela internet” “em livros”
--	--

16.3 Conhecimento do tema

Afirmações que indicam um conhecimento efectivo do tema da tarefa de escrita	“saber o que se está a escrever” “escrever bem e correctamente sobre o assunto”
--	--

16.4 Organização textual

Afirmações que remetem para a organização do conteúdo do texto em função de uma estrutura lógica e dos elementos constituintes	“ter a estrutura certa: introdução, desenvolvimento e conclusão” “com parágrafos” “não meter coisas da conclusão no desenvolvimento, organizar bem”
--	---

16.5 Planeamento

Afirmações que se referem a um plano escrito ou mental e a estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas antes e durante o processo de composição escrita

16.5.1Estratégias Cognitivas

Afirmações que se referem a estratégias de elaboração e organização do produto escrito e realização de esquemas de apoio à tarefa

“organizava tudo de forma a que, depois, quando fosse escrever, não se tornasse confuso, nem que se repetisse o mesmo assunto várias vezes”

“É pensar bem naquilo que vou escrever antes de por na folha”

“Deveriam fazer tipo um esboço da escrita antes de fazerem definitivo, para depois também aperfeiçoarem”

"Eu mais ou menos faço uma tabela...faço uma tabela com as coisas positivas, as negativas, faço o que uns dizem, o que os outros pensam”

“talvez punha por tópicos, ideias, separasse as ideias positivas e as negativas, o que uns vêem do que os outros vêem”

16.5.2 Estratégias Metacognitivas

Afirmações que se referem a estratégias que permitem ou favorecem uma monitorização, controlo e regulação durante a tarefa de escrita	<p>“veria o que é que faria primeiro...se ia pesquisar...depois também teria a ver com o tempo que eu teria para fazer a tarefa”</p> <p>“fazer um plano para escrever”</p> <p>“faria num papel ou mesmo na cabeça”</p> <p>“começava a pensar por mim...as maneiras de como eu haveria de começar”</p> <p>“fazia a mim própria...fazia algumas perguntas para poder respondê-las”</p>
---	--

17.Revisão/Edição

Afirmações que se referem a estratégias de revisão, avaliação e edição do produto escrito

“no final, principalmente, quando se acaba o texto voltar a ler tudo a ver se tem erros, se devemos acrescentar alguma coisa”

“vejo se está correto a forma como estão escritas e se faz sentido ao longo do texto. Se eu não estou, por exemplo, a dizer as ideias que deveria dizer no fim, ou as ideias do fim que estou a dizer no princípio”

“mudar palavras”

“tentava resumir muito mais as coisas”

“ia tentando adicionar mais ideias ao texto para ficar mais completo”

Tabela 2. *Definição das categorias do tema Conceções associadas às dificuldades*
(Questão 4 do guião de entrevista)

Subtema	Categorias	Definição	Indicadores
Pessoa	1. Falta de Competência	Afirmações que se referem à falta de treino na escrita e ausência de hábitos de leitura	<p>“não lêem muito”</p> <p>“falta de leitura”</p> <p>“pode ser falta de treino”</p> <p>“podem ser muito lentos a escrever”</p>
	2. Falta de Motivação/Interesse	Afirmção que remetem para uma falta de interesse, empenho e de motivação intrínseca para a escrita	<p>“não gostam de escrever”</p> <p>“falta de interesse”</p> <p>“são preguiçosos”</p> <p>“não se importam com o que escrevem”</p> <p>“não se interessam por conseguir ter mais conhecimento”</p>
	3. Ausência de Significado pessoal na escrita	Afirmções que enfatizam a ausência de expressão de sentimentos e significado pessoal na escrita	<p>“porque não escrevem com sentimento”</p> <p>“nem acreditam no que estão a escrever”</p>

4. Falta de Capacidade

Afirmações que se referem à ausência de uma aptidão inata para a escrita e de capacidade criativa

“muitos não têm mesmo capacidade”

“não têm imaginação suficiente”

“Pode ser mesmo dificuldade, mesmo dificuldade em aprender, ler e escrever”

5. Falta de Competência linguística e na escrita

Afirmações que se centram na competência do escritor em compreender a tarefa de escrita e adaptar a linguagem ou o vocabulário no produto escrito

“os alunos têm dificuldades por causa do português que escrevem nas perguntas”

“não têm o vocabulário adequado, necessário para desenvolver um bom texto”

“não conseguem exprimir-se bem”

“sabem o que dizer, mas não sabem como dizer”

“não têm uma base do português, de certas palavras que às vezes é difícil dizer”

6. Background linguístico e cultural	Afirmações que se referem ao facto dos alunos não terem o português como língua materna	“aqueles em que o português não é a sua língua materna, é sempre mais difícil”
7. Crenças de autoeficácia	Afirmações que remetem para as crenças dos alunos em relação à sua capacidade e auto-eficácia como escritores	<p>“A maior parte não é não terem o talento para isso, é acharem que não têm”</p> <p>“porque acham sempre que vão falhar”</p> <p>“dizem: «eu não tenho imaginação»”</p>
8. Expetativas de resultado	Afirmações que remetem para a ausência de valor atribuído à tarefa	“porque dizem: “ah, não tenho paciência e isto não serve para nada”

**Comportamento
Estratégico****9. Procura de Apoio Social**

Afirmações que indicam a não solicitação da ajuda/feedback dos outros como pais, professores, pares

“não tiram dúvidas”

10. *Self-selected models*

Afirmações que estão associadas à ausência de avaliação e sentido crítico da utilidade e dos recursos utilizados

“porque nem tudo aquilo que vemos na internet está bem escrito e acabamos também por tirar erros”

**11. Ausência da
Eleição/Seleção de um
contexto ideal para a escrita**

Afirmações que se referem à ausência de selecção de um contexto com condições favoráveis à escrita

“Podem não estar muito concentrados no sítio onde estão”

12. Ausência de estratégias de autorregulação da atenção	Afirmções que remetem para a ausência de foco na tarefa ou para a não utilização de estratégias de controlo da atenção	<p>“porque não estão com atenção no que escrevem”</p> <p>“podem estar desatentos”</p> <p>“muitos por falta de atenção”</p>
13. Procura ativa de uma fonte de inspiração na escrita	Afirmções que destacam a dificuldade em encontrar uma fonte de inspiração para a escrita	<p>“porque também não conseguem arranjar inspiração para escreverem os textos”</p>
14. Ausência de estratégias de autorregulação da motivação	Afirmções que remetem para a não mobilização de estratégias motivacionais	<p>“não se auto-motivam”</p>
15. Ausência de estratégias de autorregulação do contexto	Afirmções que remetem para a não utilização de estratégias de autorregulação de elementos distratores no contexto	<p>“Atualmente vivemos no mundo das tecnologias, há sempre outras coisas a fazer que sem ser escrever”</p>

Tarefa	16. <i>Knowledge-telling</i>	Afirmações que remetem para a produção de um texto em que o aluno escreve tudo o que sabe sobre um tema, sem organizar o conteúdo em função de um objetivo	“Querem fazer logo o texto todo sem corrigir ou escrever antes, fazem logo tudo à pressa”
	17. Mecanismos da escrita	Afirmações que se centram nos aspectos convencionais da escrita como a gramática, pontuação, acentuação e ortografia	“erros de ortografia” “pontuação” “acentos”
	18. Procedimentos substantivos	Afirmações que se referem às estratégias envolvidas no processo de composição escrita (Planeamento, Organização, Revisão, Avaliação e Edição)	

18.1 Gerar Ideias	<p>Afirmações que indicam falta de esforço por parte do aluno em gerar ideias e avaliar o seu conhecimento sobre o tema da tarefa escrita</p>	<p>“podem não ter ideias”</p> <p>“não saibam o que hão-de escrever”</p>
18.2 Pesquisar e obter informação	<p>Afirmações que indicam dificuldades na procura de informação sobre o tema a partir de recursos materiais</p>	<p>“não têm tanta informação”</p>
18.3 Conhecimento do tema	<p>Afirmações que indicam um desconhecimento do tema da tarefa de escrita</p>	<p>“têm dificuldades no tema pedido”</p> <p>“não têm a sua própria opinião”</p> <p>“não têm muito bem fundada a sua opinião”</p>

18.4 Organização textual

Afirmações que remetem para a não organização do conteúdo do texto em função de uma estrutura lógica	“esquecem-se de colocar os espaços”
--	-------------------------------------

18.5 Planeamento

Afirmações que se referem a um plano escrito ou mental e a estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas antes e durante o processo de composição escrita	“eles não conseguem estruturar bem as suas ideias” “deveriam fazer numa folha à parte e não fazem”
---	---

Tabela 3. *Definição das categorias do tema Estratégias de Autorregulação*
(Questão 8 do guião de entrevista)

Subcategorias	Definição	Indicadores
Comportamentais	Afirmações que remetem para estratégias de regulação do comportamento durante a tarefa de escrita	✓ Procura de Apoio Social (“pedia ajuda à minha professora”; “Tentava ir consultar os meus pais”)
		✓ Pesquisar e obter informação (“Tentava-me informar na Internet”; “aos livros de português”; “procurava alguma informação sobre esse tópico”)
		✓ Self-selected models (“à net àquelas coisas dos sinónimos”; “poderia sempre recorrer aos computadores, mas é uma solução fácil para um problema difícil, portanto nós não devemos seguir sempre a forma mais fácil, porque o computador no caso dos erros ortográficos, diz só os erros, mas ele está só a apresentar informação, não está a senti-la”; “pediria à minha irmã, provavelmente, porque ela sabe falar muito bem português e sabe escrever”)

✓ **Regulação da atenção**

(“Descansava um bocado
para refrescar mais a mente
e depois voltava ao
trabalho”; “tentava-me
concentrar mais um
bocado”)

✓ **Hábitos de Leitura**

(“há expressões infantis,
que nós temos de começar
a ler para melhora-lhas”)

✓ **Procura ativa de uma
fonte de inspiração**

(“têm de encontrar uma
fonte de inspiração...têm
de escrever quando estão
inspirados”)

✓ **Treino na escrita**

(“têm de treinar”)

✓ **Repetir estratégias
funcionais**

(Tentava-me lembrar ...do
que tinha feito em casos
semelhantes”)

Metacognitivas

Afirmações que se referem a estratégias que permitem ou favorecem uma monitorização, controlo e regulação durante a tarefa de escrita

✓ **Estratégias de Auto-verbalização/diálogo interno**

(“estou a escrever e penso: «isto não...mas...tenho de conseguir, tenho de escrever para sair bem, porque quero e gosto”)

✓ **Recordar a matéria dada nas aulas**

(“Tentava-me lembrar das aulas anteriores”)

✓ **Planeamento mental**

(“Possivelmente parava um bocado. Pensava naquilo que estava a fazer; fico parado a pensar um bocado sobre o que vou ficar a escrever a seguir e depois quando acabo de pensar continuo”; “Acho que tentava sempre por aí organizar digamos a minha cabeça para depois elaborar o texto”)

Cognitivas

Afirmações que se referem a estratégias de elaboração e organização do produto escrito e realização de esquemas de apoio à tarefa

- ✓ **Tentar compreender a tarefa**
 (“lia várias vezes o que me era pedido”)
- ✓ **Gerar ideias**
 (“Pensava bem no tópico”)
- ✓ **Revisão, Avaliação e Edição**
 (“no final ia voltar a lê-lo muitas vezes a ver o que é que podia melhorar e no que é que tinha tido mais dificuldades”;
 “mudava umas frases para melhor”)

Motivacionais

Afirmações que remetem para estratégias de diálogo interno de incentivo ao serviço da mestria na escrita

- ✓ **Estratégias de Auto-Motivação**
 (“eu, a mim, auto-motivo-me para escrever um texto”)
-

Tabela 4. <i>Conhecimento declarativo das características da boa escrita</i>	Alunos	Referências
Competência	1	1
Motivação, Interesse	2	3
Procura de Apoio Social	2	2
<i>Self-selected models</i>	2	3
Eleição, seleção de um contexto ideal	3	6
Consciência do leitor	5	6
Regulação da atenção	5	5
Procura ativa de uma fonte de inspiração na escrita	7	10
Expressão e Significado pessoal na escrita	12	19
Competência linguística na escrita	12	14
Capacidade	13	16
Procedimentos substantivos	20	47
Revisão, avaliação, edição	2	3
Pesquisar e obter informação	3	6
Conhecimento do tema	4	4
Gerar ideias	6	6
Organização textual	8	9
Planeamento	14	19
Estratégias cognitivas	5	6
Estratégias metacognitivas	11	13
Mecanismos da escrita	22	38
Acentuação	2	2
Pontuação	4	5
Construção frásica	4	4
Ortografia	21	27

Tabela 5. *Conhecimento declarativo das características do texto argumentativo*

Alunos Referências

Mecanismos da escrita	1	5
Pontuação	1	3
Acentuação	1	1
Ortografia	1	1
<i>Knowledge-telling</i>	1	1
Capacidade	2	2
Consciência do leitor	2	2
Expressão, Significado Pessoal na escrita	3	3
Competência linguística na escrita	5	5
Procedimentos Substantivos	15	30
Gerar ideias	1	1
Conhecimento do tema	4	4
Planeamento	7	8
Organização textual	9	17
Elementos estruturais	17	29
Apresentar argumentos e contra-argumentos	3	3
Suportar a tese pessoal	4	4
Adotar ou ter em conta a perspetiva do outro	10	10
Apresentar a tese ou perspetiva pessoal	12	12

Tabela 6. *Conhecimento do processo de composição escrita de um texto argumentativo*

Alunos Referências

Expetativas de Resultado	1	1
Procura de apoio social	1	1
<i>Self-selected models</i>	1	1
<i>Knowledge-telling</i>	2	2
Eleição, seleção de um contexto ideal	4	4
Elementos estruturais	9	14
Suportar a tese ou perspectiva pessoal	2	2
Adotar ou ter em conta a perspectiva do outro	3	3
Apresentar a tese ou perspectiva pessoal	9	9
Procedimentos substantivos	14	24
Revisão, Avaliação e Edição	1	1
Gerar ideias	3	3
Planeamento	3	4
Estratégias metacognitivas	2	2
Estratégias cognitivas	2	2
Organização textual	4	9
Pesquisar e obter informação	5	7

Tabela 7. Planeamento antes da tarefa	Alunos	Referências
Procura de Apoio social	1	1
Mecanismos da escrita	1	1
Ortografia	1	1
<i>Knowledge-telling</i>	1	1
Estratégias metacognitivas	2	3
Estratégias de autoquestionamento ou autoavaliação	1	1
Estabelecimento de objetivos	1	2
Procedimentos substantivos	14	22
Revisão, avaliação, edição	2	2
Pesquisar e obter informação	3	3
Organização textual	5	11
Gerar ideias	6	6
Estratégias cognitivas	19	19

Tabela 8. <i>Planeamento durante a tarefa</i>	Alunos	Referências
Elementos estruturais	1	2
Apresentar argumentos	1	1
Adotar a perspetiva do outro	1	1
Consciência do leitor	1	1
Regulação da atenção	1	1
<i>Knowledge-telling</i>	1	1
Estratégias cognitivas	7	7
Estratégias metacognitivas	10	11
Procedimentos substantivos	15	20
Pesquisar, obter informação	1	1
Organização textual	4	4
Gerar ideias	5	5
Revisão, avaliação, edição	8	10
Avaliação	1	1
Edição	3	3
Adicionar material	1	1
Retirar material	1	1
Trocar material	1	1

Tabela 9. Revisão	Alunos	Referências
Competência linguística na escrita	4	4
Mecanismos da escrita	16	24
Gramática	1	1
Acentuação	1	1
Construção frásica	3	3
Pontuação	7	7
Ortografia	12	12
Procedimentos substantivos	19	31
Pesquisar e obter informação	1	1
Gerar ideias	3	3
Organização textual	8	10
Revisão, Avaliação, Edição	12	17
Edição	4	4
Trocar frases	1	1
Retirar material	5	6
Adicionar material	6	6
Trocar palavras	7	7
Avaliação	10	13

Tabela 10. Concepções associadas às dificuldades

	Alunos	Referências
Comportamento estratégico	9	12
Eleição, seleção de um contexto ideal	1	1
Ausência de procura de apoio social	1	1
Ausência de estratégias de auto-motivação	1	1
Procura ativa de uma fonte de inspiração	1	1
<i>Self-selected models</i>	1	1
Ausência de estratégias de autorregulação do contexto	2	3
Ausência de estratégias de autorregulação da atenção	4	4
Tarefa	13	21
<i>Knowledge-telling</i>	1	1
Mecanismos da escrita	3	4
Gramática	1	1
Pontuação	1	1
Ortografia	1	1
Acentuação	1	1
Procedimentos substantivos	13	16
Organização textual	1	1
Pesquisar e obter informação	1	1
Conhecimento do tema	3	3
Planeamento	5	5
Gerar ideias	6	6
Pessoa	28	55
Background linguístico e cultural	1	1
Expetativas de resultado	1	1
Ausência de Significado pessoal na escrita	1	2
Crenças de autoeficácia	2	3
Falta de Capacidade	7	7
Défices de atenção	1	1
Aptidão	2	2

Falta de Imaginação e Criatividade	4	4
Falta de Competência	9	10
Lentidão na escrita	1	1
Falta de treino	2	2
Ausência de hábitos de leitura	7	7
Falta de Interesse, Motivação	11	14
Falta de competência linguística e na escrita	15	17

Tabela 11. Estratégias de Autorregulação	Alunos	Referências
Motivacionais	1	1
Cognitivas	5	7
Tentar compreender a tarefa	1	1
Gerar ideias	1	1
Revisão, avaliação, edição	3	3
Edição	1	1
Avaliação	2	2
Metacognitivas	6	6
Estratégias de auto-verbalização (diálogo interno)	1	1
Recordar a matéria dada nas aulas	1	1
Planeamento mental	4	4
Comportamentais	24	48
Repetir estratégias funcionais em casos anteriores	1	1
Treino na escrita	1	1
Procura ativa de uma fonte de inspiração	1	1
Hábitos de Leitura	1	1
Regulação da atenção	3	3
<i>Self-selected models</i>	6	7
Pesquisar e obter informação	8	9
Procura de apoio social	20	25